



كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية

قسم اللغة العربية وآدابها

تطوير مهارات اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الجامعية

بحوث علمية محكمة

للمؤتمر الدولي الرابع

١٤٤٣ هـ ٢٠٢٢ م

www.asc.qu.edu.sa



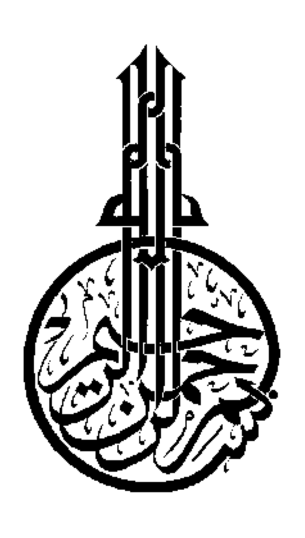
كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية
قسم اللغة العربية وآدابها

تطوير مهارات اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الجامعية

بحوث علمية محكمة للمؤتمر الدولي الرابع

المنعقد في ٢٥-٢٦ شعبان ١٤٤٣ هـ ٢٨-٢٩ مارس ٢٠٢٢


mohamed khatab



المشرف على المؤتمر

د. إبراهيم بن سليمان اللاحم

عميد الكلية

نائب المشرف

د. عبداللطيف بن محمد الجفن

رئيس قسم اللغة العربية وآدابها

رئيس اللجنة العلمية

أ.د. علي بن إبراهيم السعود

أعضاء اللجنة العلمية

أ.د. الحسن المثنى الفاروق

د. محمد بن سليمان الخزيم

د. سليمان يوسف خاطر

د. معاذ بن سليمان الدخيل

د. عبدالحكيم عبدالخالق الحسن

د. علاء رمضان عبدالكريم

مُقَدِّمَة

الحمد لله والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

فلقد كان من خطط قسم اللغة العربية وآدابها بإشراف الكلية، ودعم من إدارة الجامعة أن يكون لها أثر في البحث العلمي على المستوى المحلي والعالمي، ومن أنماط هذه العناية عقد المؤتمرات الدولية، وتسهيل أمور انعقادها، وتهيئة كل الجوانب التي تعزز مكانتها، والسبل التي تكفل نجاحها .

ويأتي هذا المؤتمر الدولي الرابع لقسم اللغة العربية وآدابها مترجمًا هذا الاهتمام، حيث اختارت اللجنة المنظمة للمؤتمر أن يكون عنوانه هذا العام " **تطوير مهارات اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الجامعية** " ، وذلك لدراسة واقع مهارات اللغة العربية بجميع مستوياتها في الجامعات العربية، بغية تحقيق المواءمة بين المخرجات وسوق العمل، ومعرفة واقع التحصيل الطلابي لمهارات اللغة العربية، وتحديد الأسباب والعوامل المؤثرة في مستوى تحصيل الطلاب لمهارات اللغة العربية، والبحث عن سبل فاعلة لتطوير مهارات اللغة العربية لدى الطلاب، ومعالجة مشكلة قياس اكتساب الطلاب للمهارات اللغوية، وقد تترجمت هذه الأهداف في محاور أربعة: أولها: التجارب الناجعة في تعليم المهارات اللغوية، وثانيها: كفاءة بناء مؤلفات المهارات اللغوية، وثالثها: فاعلية بناء الاختبارات في قياس المخرجات وتحقيقها، ورابعها: مواءمة المهارات اللغوية المكتسبة لسوق العمل .

ولقد كانت البحوث المقدمة لهذا المؤتمر تتناول هذه المحاور الأربعة بين تنظير لقضـــاياها المختلفة وتطبيقاتها المتعددة، حيث تعددت مشـــارب المشـــاركين من مختلف الدول العربية؛ ليقدموا رؤاهم وخلاصـــة تجاربهم، وهي **آراء تعبّر عن أصـحابها وفق تصوراتهم العلمية والمعرفية والتكوينية .**

وإنّ اللجنة المنظمة لتشــــــكر الجهود التي قامت بها الكلية والجامعة ممثلة برئيس الجامعة، وعميد الكلية، إذ لا يتوقف دعمهم في نشـــر المعرفة، وجعل الكلية والجامعة محورًا من محاور التأثير في البحث العلمي، وتيسير سبله الإدارية.

كما نشــــكر كل الأعضــــاء المحكمين للبحوث تحكيمًا علميًا، إذ كان لنقدهم وإضافاتهم في التحكيم أثر على تلك المشاركات.

رئيس اللجنة العلمية

أ.د. علي بن إبراهيم السعود

المحتويات

صفحة

المحور الأول
التجارب الناجعة في تعليم المهارات اللغوية

المحور الثاني

كفاءة بناء مؤلفات المهارات اللغوية

المحور الثالث

فاعلية بناء الاختبارات في قياس المخرجات وتحقيقها

المحور الرابع

مواءمة المهارات اللغوية المكتسبة لسوق العمل

بحوث المؤتمر الدولي الرابع تطوير مهارات اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الجامعية
جامعة القصيم، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، قسم اللغة العربية وآدابها، ص ص ١٣-٥٨، (١٤٤٣ هـ/ ٢٠٢٢)

أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب المرحلة الجامعية (طلاب جامعة القصيم أنموذجاً)

أ.د. أحمد بن محمد التويجري
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية بجامعة القصيم
د. عبد الرحمن بن مذيكر المطيري
دكتوراه الفلسفة في المناهج وطرق التدريس

ملخّص البحث:

هدف البحث إلى الكشف عن أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب المرحلة الجامعية. واستخدم فيه المنهج الوصفي المسحي لمجتمع البحث وعينته (٨١) طالباً من طلاب كليتي الشريعة والتربية بجامعة القصيم للعام الجامعي ١٤٤٣هـ/٢٠٢١م. وقد أعد الباحثان استبانة للكشف عن أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى الطلاب عينة البحث. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات من يحفظون القرآن الكريم كاملا ومن يحفظون أجزاء منه في مهارات الاستماع، لصالح من يحفظون القرآن الكريم كاملاً، وكان حجم الأثر كبيراً، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات من يحفظون القرآن الكريم كاملا ومن يحفظون أجزاء منه في مهارات التحدث، لصالح من يحفظون القرآن الكريم كاملاً، وكان حجم الأثر كبيراً، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند

مستوى ثقة ٠,٠١ بين متوسطي درجات من يحفظون القرآن الكريم كاملا ومن يحفظون أجزاء منه في مهارات القراءة الإبداعية، لصالح من يحفظون القرآن الكريم كاملاً، وكان حجم الأثر كبيراً. وبناء على ما توصل إليه البحث من نتائج قدم الباحثان جملة من التوصيات والتي منها: زيادة الاهتمام والعناية بتعليم القرآن الكريم دراسة وحفظاً وتفسيراً في المراحل الدراسية المختلفة ولاسيما في المرحلة الابتدائية؛ لأنها تشكل حجر الأساس الذي تبنى عليه في جمع المراحل اللاحقة كما اتضح في مهارات أفراد عينة البحث، ودعم الأنشطة في مقررات اللغة العربية بالنصوص القرآنية التي تعزز المهارات اللغوية المختلفة.، وزيادة معدل الآيات التي يتطلب حفظها في كل مرحلة دراسية؛ حيث سينعكس على قدرات الطالب ومهاراته وتحصيله، وتشجيع الطلاب المتفوقين في تلاوة القرآن وحفظه في المراحل الدراسية المختلفة، وزيادة مقرر حفظ القرآن الكريم في المرحلة الجامعية؛ ليشمل مستويات متعددة ترافق الطالب طيلة دراسته. وقد ختم البحث بتقديم مجموعة من المقترحات لدراسات مستقبلية ذات علاقة بالبحث الحالي ونتائجه.

الكلمات المفتاحية: تنمية المهارات اللغوية – طلاب المرحلة الجامعية – جامعة القصيم.

المقدمة:

القرآن الكريم كلام الله وكتابه الذي ختم به الكتب السماوية، أنزله سبحانه لإصلاح خلقه وحجة نبيه محمد ﷺ؛ ليكون هدى وعبادة وتشريعاً للناس كافة في كل زمان ومكان، يهدي لأقوم الطرق، وأوضح السبل، قال تعالى ﴿إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ وَيُبَشِّرُ الْمُؤْمِنِينَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا كَبِيرًا﴾ [الإسراء: ٩].

إن خصائص القرآن عظيمة، وفضائله كثيرة، بينها الله سبحانه، وتحدث عنها الرسول ﷺ، وجمعها وأفردها بالتصنيف خلق من أهل العلم كثير، ومنها ما بينه سبحانه في قوله: ﴿وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تِبْيَانًا لِّكُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَىٰ لِلْمُسْلِمِينَ﴾ [النحل: ٨٩]. فهو تبيان لكل شيء في أصول الدين وفروعه، وفي أحكام الدين، وكل ما يحتاج إليه العابد فهو مبين فيه أتم تبيين، بألفاظ واضحة ومعان جليلة، ومنها أنه نزل بلسان عربي مبين، بلغ أعلى درجات البيان وأرقى مراتب الفصاحة والتبيان (مسملي، ٢٠٠٩).

ومن فضائل القرآن ما أشارت إليه بعض الدراسات كدراسة كل من: (العبد اللطيف، ٢٠١٠، الطويل، ٢٠١٣؛ بوذراع، وطويري، ٢٠١٩) أن من حفظ القرآن عن ظهر قلب امتاز عن غيره بمزايا وفضائل كثيرة، منها: اكتسابه ملكة اللسان، ونماء مهارات اللغة لديه، كاستقامة اللسان، وإخراج الأصوات من مخارجها، وحسن الأداء الصوتي، وزيادة الثروة اللغوية، وإتقان جوانب الإلقاء وغيرها من المهارات، وهذا لعله من الأسباب التي جعلت علماء المسلمين، ينادون بضرورة تعليم القرآن الكريم وحفظه وتلاوته؛ لما له أثر في تنشئة الفرد، وتنمية العديد من المهارات العقلية واللغوية.

فيتضح مما سبق، أهمية تعليم القرآن الكريم وحفظه، فالقيم التربوية المتوافرة آياتها كثيرة، ويؤكد على أثر القرآن في التربية ما أشار إليه العنزي (٢٠١٩) بقوله: " يعد القرآن الكريم مصدراً رئيساً للتربية بصفة عامة والتربية الإسلامية بصفة خاصة، فهو يشمل العديد من المبادئ والأسس التربوية في مختلف مجالات التربية ومراحلها، وله الكثير من الآثار الإيجابية سواء على من يحفظه أو يتلوه" (ص٢٩٥).

ومن هنا تأتي أهمية دراسة القرآن الكريم وحفظه، وعلاقته ببعض العلوم، ومن ذلك علاقته باللغة العربية فعلاقته بها وثيقة، ودور اللغة في حياة الأفراد والأمم كبير؛ فبها يعبرون عن مكنونات نفوسهم، كما أنها تشكّل شخصية الفرد، وتسهم في تنمية تفكيره؛ لذلك عُنيت المجتمعات بالاهتمام بلغاتها، وتدريس فروعها وتنمية مهاراتها؛ لكونها من أبرز مكونات الأمة في معيار الثقافة ورمز التقدم لديها.

وقد تفردت اللغة العربيّة من بين اللغات بعظم جانبها البياني، واحتوائها على كم هائل من المفردات والتراكيب البلاغية التي تميّزها عن سائر اللغات، وتؤكدُ على هُوِّيةَ الأمة العربية الناطقة بها، وتحفظ كيانها، وتنمي شخصيتها، وتأذن لحضارتها بالتمدد والانتشار، ويكفي اللغة العربية فخراً بين اللغات أن الله هو المتكفل بحفظها؛ لنزول القرآن الكريم بلسان عربي قال سبحانه: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ [الحجر: ٩].

وتظهر أهمية اللغة العربية بوضوح في كونها لغة القرآن الكريم؛ لذا تحظى بمكانة تقصر عن وصفها العبارات، وتميز انفردت به عن سائر اللغات، وهي دعامةٌ من دعائم المجتمع، وهذا يحتم الاهتمام بفروعها ومهاراتها، وأهمية إكسابها الطلابَ؛ إذ إن امتلاك زمام اللغة يعني تمكن الطالب من أدوات المعرفة، التي تمكنه من امتلاك سائر المهارات والمعارف (العتيبي، ٢٠١٩).

وفي مجال التربية تكمن أهمية اللغة في أنها أداة التعلم والتعليم، فهي الوسيلة الرئيسة في تحصيل العلوم والمعارف، فما من أمة خطَّت في مضامير التقدم الحضاري إلا وقد اعتنت بلغتها في شتى الفروع، فإذا كان هذا الحكم ينطبق على اللغة انطباقاً عام، فإنه أشد انطباقاً على اللغة العربية عن غيرها من اللغات؛ لأنها لغة القرآن الكريم الذي أعطاها الشأن العظيم، وميزها عن سائر اللغات (عبد عون، ٢٠١٩).

وللغة العربية مهارات أساسية هي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وتعد القراءة من وسائل كسب المعرفة، وتمكن الإنسان من الاتصال المباشر بالمعارف الإنسانية في حاضرها وماضيها، وهي النافذة التي يُطل من خلالها على حضارات العالم، وتراثه الثقافي، وتزداد أهمية القراءة وحاجة الإنسان إليها مع ازدياد وتطور الثورة المعرفية التي تسود العالم، ومع ما تفرزه المطابع من إنتاج معرفي وفكري بمعدلات هائلة يومياً.

وتتجلى أهمية القراءة في أول آية نزلت من القرآن الكريم على الرسول ﷺ قال تعالى: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ(١)﴾ [العلق: ١] فالقراءة من أقوى الأسباب لمعرفة الله سبحانه وتعالى وعبادته وطاعته وطاعة رسوله ﷺ، وهي متعة للنفس، وغذاء للعقل والروح (عاشور، والحوامدة، ٢٠١١).

وقد تطور مفهوم القراءة من مفهوم يرى أنها عملية يسيرة إلى مفهوم معقد، يقوم على أساس أنها نشاط عقلي يستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها، وأدى هذا التطور إلى الاهتمام بالقراءة من خلال دورها في تنمية التفكير، فارتفعت أهدافها، واتسعت وظائفها، وأدى ذلك إلى تنوع مستويات القراءة؛ وهي مستويات شبه منفصلة بعضها عن بعض، ومنها: القراءة الأساسية، والقراءة الحرة، والقراءة الاستكشافية، والقراءة التحليلية، والقراءة الإبداعية، في حين أن مستوى القراءة

الإبداعية يشملها جميعاً، وهو أكثر عمقاً وتعقيداً من المستويات السابقة، (الصوفي، ٢٠١٥).

وتشير الاتجاهات التربوية المعاصرة إلى أن القراءة الإبداعية من الأهداف التي تسعى الأنظمة التعليمية المتقدمة إلى إكسابها الطلبةَ في مختلف المراحل الدراسية؛ لترتقي بهم إلى درجة الوعي، والإدراك، والقدرة على الفهم الدقيق للمقروء، فهي مفتاح النجاح في مجتمع المعرفة (جامعة الملك سعود،٢٠٠٧).

ويأتي اهتمام الأنظمة التعلمية المتقدمة بالقراءة الإبداعية؛ لارتباطها بمهارات التفكير العليا، فتتكون القراءة الإبداعية من عدة مهارات رئيسة، وهي الطلاقة وتعني سلاسة الأفكار وتدفقها، وتجدد المعاني في زمن محدد وموضوع معين، والقدرة على استحضار الأفكار، وثاني مكوناتها المرونة وتعني قدرة الفرد على التنوع في طرح الأفكار، وتكيفه مع المواقف المختلفة، وثالث هذه المكونات يعرف بالأصالة، وهو القدرة على التوصل إلى أفكار غير شائعة ومختلفة ونادرة، مع تميزها بالجدة (السليتي، ٢٠٠٦).

فنستنتج مما سبق، أن تمكن الطالب من مهارات القراءة الإبداعية يساعده في القدرة على التعمق في النص المقروء، وإنتاج أفكار جديدة تتسم بالإبداع، وتكسب الطالب الثقة في نفسه من خلال قدرته على إضافة أفكار جديدة إلى محتوى النص المقروء، وإدراك العلاقات بين أفكار النص، وتوظيف الخبرات السابقة بالخبرة الجديدة المقدمة، وغيرها من المزايا التي تنمي قدرات الطالب العقلية.

ومن المهارات اللغوية مهارة الاستماع، فلها أهمية تتناسب نوعاً ما مع مهارة القراءة، ويؤكد الفوزان (٢٠١٩) أهمية مهارة الاستماع بقوله: "للاستماع أهمية كبيرة في حياتنا سواء كانت هذه الأهمية مرتبطة بحياة الإنسان عامة، أو مرتبطة بجانب

معين من جوانبها، مثل المستوى الدراسي، أو النمو اللغوي أو عملية الاتصال، أو دعم العلاقات الاجتماعية، أو الحياة المهنية، والاستماع شرط أساسي للنمو اللغوي"(ص٥٠).

ويعد حسن الاستماع مهارة لغوية ذات قيمة عالية؛ لأنها الوسيلة الأولى لتعلم اللغة، وهي المفتاح للتخاطب والتفاهم بين متكلمي اللغة الواحدة، ولعظم شأن الاستماع والإنصات وقوة تأثيرهما، أمر سبحانه المؤمنين بهما حين تلاوة القرآن، وجعل ذلك سبباً للرحمة قال تعالى: ﴿وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ(٢٠٤) ﴾ [الأعراف: ٢٠٤] (مسملي، ٢٠٠٩).

وتأتي مهارة التحدث رُكنًا أساسيّاً في التفاعل في مواقف التواصل الكلامي، فمن خلال مهارة التحدث يستطيع الفرد فهم الآخرين والتواصل معهم، ولايقصد بالتحدث هنا النشاط الإنساني الذي يقوم به الكبير والصغير في التخاطب، فذلك يدركه الجميع ويكتسبه الفرد من البيئة المحيطة به، وإنما يقصد به: مهارة نقل المعتقدات والأحاسيس والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث في طلاقة وانسياب مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء، فالاهتمام بمهارة التحدث وتعليمها له الأثر الإيجابي في حياة الطالب، إذ يصبح أكثر وعياً بما يقول، ويسمع (بوذراع، وطويري، ٢٠١٩).

فمن خلال العرض السابق، يمكن أن نتبين علاقة المهارات اللغوية ببعضها البعض، وعلاقتها بالقرآن الكريم وحفظه، فإذا تأملنا المهارات اللغوية رأينا أنها تتسم بالتكامل، وتتسم بالتداخل، فسمة التكامل تظهر في أنها مهارات لغوية أساسية لا يمكن تجزئتها عن بعضها، وسمة التداخل تظهر في أنها مهارات متضمنة أو متداخلة مع بعضها البعض، فعلى سبيل المثال: من مهارات التحدث مهارة استقامة اللسان، وهي

كذلك من مهارات القراءة، فهي مهارات أساسية مرتبطة ببعضها البعض، ويتفرع عنها العديد من المهارات الفرعية التي ستوضح لاحقاً في هذه الدراسة.

وعن علاقة القرآن الكريم وحفظه بالمهارات اللغوية، أشارت بعض الدراسات ومنها دراسة: (العبداللطيف، ٢٠١٠؛ نسرين، وصرينه، ٢٠١٩) بأنه لا تُكتسَب مهارة من المهارات اللغوية إلا بتوافر شروط وأمور تمثل أساسيات تعلم المهارة منها: الممارسة والتكرار، وفهم وإدراك العلاقات والنتائج، ومشاهدة وملاحظة من يتقن المهارة من معلميهم أو زملائهم؛ لأن للقدوة الحسنة أثراً في المحاكاة والتقليد، وهذه الأسس تشترك مع الأسس التي يقوم عليها حفظ القرآن الكريم وتعليمه، فبذلك يمكن القول أنه من يحفظ القرآن الكريم وفق أسسه فإنه سيكسب مهارات لغوية متعددة؛ لاشتراك أسسه مع أسس هذه المهارات، وأشارت تلك الدراسات إلى هذه العلاقة بأن آيات القرآن الكريم تعد من أفضل وأحسن النماذج اللغوية السليمة لإتقان المهارات اللغوية سواء كانت مهارات الإرسال (التحدث والكتابة) أم مهارات الاستقبال (الاستماع والقراءة)، ومن هنا هدفت هذا البحث إلى الكشف عن أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب المرحلة لجامعية.

مشكلة البحث وأسئلته:

تعد المهارات اللغوية وسبل تنميتها، هدفاً رئيساً للأنظمة التعليمية، وذلك في مختلف المراحل التعليمية، وهذه المهارات مترابطة مع بعضها البعض تؤثر وتتأثر ببعضها، وتنميتها لدى الطلاب يؤدي إلى تحقيق وظيفة اللغة الاجتماعية، باعتبارها من العوامل الحيوية لعملية التفاعل والتواصل بين الناس، كما تؤدي وظيفة عقلية؛ لأنها أداة لتكوين المفاهيم والاتجاهات، ليس ذلك فحسب، بل وظيفة نفسية فهي وسيلة للتعبير عن الأحاسيس والمشاعر والميول، والانفعالات، فعن طريقها يستطيع

الفرد أن ينقل للآخرين أدق المعاني الوجدانية والعواطف الإنسانية، وعطفاً على دور المهارات اللغوية وأهميتها في حياة الطلاب إلا أن نتائج الدراسات التربوية السابقة تشير إلى تدني مستويات الطلاب في مهارات الاستماع، والتحدث والقراءة الإبداعية ومنها دراسة كل من: (العنزي، ٢٠١٩؛ الفوزان، ٢٠١٩؛ عوض، عبد الله، ٢٠٢٠؛ حسين، ومحمود، ٢٠٢٠) أشارت تلك الدراسات إلى أسباب متعددة لتدني مستوى الطلاب في المهارات آنفة الذكر منها: ضعف أساليب التدريس المستخدمة، وأيضاً قلة الأنشطة التي تنمي المهارة، وكذلك ضعف أساليب التقويم، وغيرها من الأسباب المؤدية لهذا التدني، ودعماً لنتائج تلك الدراسات، واستنادا إلى توصيتها التي دعت إلى المزيد من الاهتمام بالمهارات اللغوية، وتبني الممارسات التربوية الحديثة لتنميتها، وانطلاقاً من أهمية القرآن الكريم، إيماناً بآثاره التربوية والتعليمية التي تعود على قارئ القرآن وحافظه، ونظراً للأسس المشتركة بين تعليم القرآن وحفظه وتعليم المهارات اللغوية، أتى البحث الحالي بهدف تعرف أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب المرحلة الجامعية، وتحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طلاب المرحلة الجامعية؟

وانبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى طلاب كليتي الشريعة والتربية بجامعة القصيم؟
٢. ما أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية بعض مهارات التحدث لدى طلاب كليتي الشريعة والتربية بجامعة القصيم؟

٣. ما أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب كليتي الشريعة والتربية بجامعة القصيم؟

أهدف البحث:

هدف البحث إلى:

١. تعرف أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى طلاب كليتي الشريعة والتربية بجامعة القصيم.
٢. تعرف أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية بعض مهارات التحدث لدى طلاب كليتي الشريعة والتربية بجامعة القصيم.
٣. تعرف أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب كليتي الشريعة والتربية بجامعة القصيم.

أهمية البحث:

جاءت أهمية البحث من خلال:

١. ارتباطه بالقرآن الكريم الذي يعد المرجعية والمصدر الأساس للمسلمين، فمكانة القرآن لدى المسلمين كمكانة الرأس من الجسد، فهو عزهم ومجدهم ورمز شخصيتهم، وسر بقاء لغتهم.
٢. إبراز بعض الآثار التربوية والتعليمية التي تعود على حفظة كتاب الله لدى الناشئة على اختلاف مراحلهم الدراسية.
٣. إمكانية استفادة مخططي مقررات اللغة العربية ومطوريها من نتائج البحث الحالي، أثناء تطوير مقررات اللغة العربية.
٤. قد يفتح البحث الحالي المجال للباحثين لإجراء دراسات تتعلق بأثر حفظ القرآن الكريم على مهارات لغوية أخرى.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

الحدود الزمانية: طُبق هذا البحث خلال العام الجامعي (١٤٤٣هـ).

الحدود البشرية: طُبق هذا البحث على عينة من طلاب كليتي الشريعة والتربية بجامعة القصيم ممن حفظوا القرآن الكريم كاملاً أو بعضه.

الحدود المكانية: جامعة القصيم التابعة لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على **ثلاث من المهارات اللغوية**، وهي (الاستماع، والتحدث، والقراءة الإبداعية).

مصطلحات البحث:

تحددت مصطلحات البحث فيما يلي:

حفظ القرآن الكريم: "الحفظ في اللغة ضد النسيان، وهو التعاهد وقلة الغفلة، ويقال حفظ الشيء استظهره (ابن منظور، ٢٠٠٨، ص١٦٧)، أي استظهار آياته وحفظها غيباً عن ظهر قلب، دون النظر في القرآن الكريم.

المهارات اللغوية: عرفها ساجت (٢٠١٩) بأنها "أداء لغوي (صوتي أو غير صوتي) يتميز بالسرعة والكفاءة والفهم، مع مراعاة القواعد المنطوقة والمكتوبة"(ص٢٦٢)، وتناول البحث الحالي ثلاث مهارات من المهارات اللغوية وهي على النحو الآتي:

الاستماع: هو "نشاط عقلي إيجابي يقتضي التركيز والانتباه؛ لإدراك الرسالة المسموعة وفهم المقصود منها"(الحرايزة، والخصاونة، ٢٠٢٠، ص١١).

ويعرفه الباحثان إجرائياً: بأنه قدرة الطالب (حافظ القرآن الكريم أو أجزاء منه) على إدراك الرسالة الصوتية أو المثيرات الصوتية، وتحليلها، وإدراك العلاقة بين أفكارها، وفهم معاني كلماتها الجديدة من خلال السياق.

التحدث: هو "القدرة على نقل الأفكار والمعلومات، والخبرات والمشاعر، والأحاسيس، وغيرها بلغة شفوية معينة إلى المستمع أو المخاطب، نقلاً يقع منهم موقع الاستقبال، والقبول، والفهم، والتفاعل، والاستجابة مع طلاقة، وانسياب في النطق، وصحة في التعبير، وسلامة في الأداء " (نور، والكيلاني، ٢٠١٩، ص١٢٧).

ويعرفه الباحثان إجرائياً: بأنه قدرة الطالب (حافظ القرآن الكريم أو أجزاء منه) على التعبير اللغوي الصحيح في المواقف التي تتطلب التفاعل اللفظي مع الآخرين، ومناسبة هذا التعبير لطبيعة الموقف.

القراءة الإبداعية: عرفها شحاته، والسمان (٢٠١٢) بأنها" عملية تفاعل بين القارئ والنص، يعتمد فيها القارئ على المعلومات المقدمة إليه داخل النص، وخبراته السابقة رابطاً بينهما؛ ليصل إلى أفكار جديدة لم تكن موجودة، ومعان واستنتاجات يمكن تطبيقها، وقدرته على طرح الأسئلة الصريحة والضمنية حول معلومات النص"(ص٢٢١).

ويعرفها الباحثان إجرائياً: بأنها قدرة الطالب (حافظ القرآن الكريم أو أجزاء منه) على ابتكار عناوين جديدة عند قراءة النصوص، وتحديد الأفكار الواردة فيها، وإضافة أفكار جديدة تثري الفكرة الرئيسة لها.

أدبيات البحث:

أولاً - الإطار النظري:

أ -القرآن الكريم (فضل تعليمه وحفظه):

القرآن هو المصدر التربوي الأصيل الذي يحترم عقل الإنسان ، والمعجزة البيانية الخالدة على مر الزمان، والمراجعة الفكرية التي يتمركز فيها الإنتاج المعرفي بكل أشكاله، ولهذا تجد أن الأسلوب اللفظي فيه يحث على بناء القدرات المعرفية وتحقيق المكتسبات العلمية ، من خلال التدبر والتفكر والنظر للنهوض بالإنسان، وتوسيع دائرة النشاط الذهني والعقلي لديه، وتفجير الطاقات الهائلة في النفس البشرية؛ ليقودها إلى الرشد ومعالم الإيمان الحق بالله عز وجل ، فالقرآن يشكل للإنسانية القناعة والقدرة بأنه كان يحمل معالم التراث الفكري والحضاري والثقافي للبشرية وما يزال(الدرديري، ٢٠١٠).

وفي فضل حفظ القرآن الكريم وتلاوته وتعليمه آية قرآنية، وأحاديث شريفة صحيحة تبين ذلك وتحث عليه منها: قال تعالى ﴿إِنَّ الَّذِينَ يَتْلُونَ كِتَابَ اللَّهِ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَنفَقُوا مِمَّا رَزَقْنَاهُمْ سِرًّا وَعَلَانِيَةً يَرْجُونَ تِجَارَةً لَّن تَبُورَ لِيُوَفِّيَهُمْ أُجُورَهُمْ وَيَزِيدَهُم مِّن فَضْلِهِ ۚ إِنَّهُ غَفُورٌ شَكُورٌ﴾ [فاطر: ٢٩ -٣٠]. فقد أعد الله سبحانه وتعالى الأجر العظيم لمن تلا كتابه وآمن وعمل به، وعن عمر بن الخطاب رضي الله عنه أن النبي ﷺ قال: (إن الله يرفع بهذا الكتاب أقواماً ويضع به آخرين) [أخرجه مسلم]، وعن عثمان بن عفان رضي الله عنه عن النبي ﷺ قال:(خيركم من تعلم القرآن وعلمه) [رواه البخاري]، وتلاوة القرآن الكريم سبب في نزول السكينة والرحمة على التالين له وذكرهم عند الله جل وعلا، فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: (ما اجتمع قومٌ في بيت من بيوت الله، يتلون كتاب الله، ويتدارسونه

بينهم، إلا نزلت عليهم السكينة، وغشيتهم الرحمة، وحفتهم الملائكة، وذكرهم الله فيمن عنده)[رواه مسلم].

فالقرآن الكريم يؤثر تأثيراً إيجابياً على شخصية الحافظ، تأثيراً من عدة نواحٍ عقلية، واجتماعية، وأخلاقية، وهذا أمر واقعي ملموس ويشاهده كل من يعرف حافظاً لكتاب الله، وهذا التأثير يؤدي إلى نمو الشخصية المتكاملة من كافة النواحي.

ولعل من أبرز خصائصه أنه يحمل معالم الفصاحة والبيان، وقوة الحجة والبرهان، ويحث قارئه على إمكانية البحث والنظر والاستنباط، كما أنه يعمل على تنمية العقل، وتعزيز التفكير العلمي، الذي يستند إلى حقائق علمية توصلنا إلى الحقيقة؛ ويسهم في تنمية مهارات القارئ الذهنية والعلمية والفكرية، ويدفع به إلى التنوع المعرفي والتبصر في إدراك حقائق الدين، ومقاصده، ومعرفة الحق حتى يمتلك الإنسان القدرة على التغيير من خلال التعامل معه حفظاً وتلاوة وعملاً وفقهاً، فالعطاء القرآني يحمل كل مقومات البقاء والديمومة والاستمرار، ويتخطى حواجز الزمان والمكان، ويمتلك القدرة على التعاطي مع الواقع بكل أشكاله (الدرديري، ٢٠١٠؛ الطويل، ٢٠١٣).

ب -مهارة الاستماع:

تعد مهارة الاستماع من أهم المهارات التي يقوم عليها البناء اللغوي لدى الإنسان؛ لأنها الوسيلة الأولى لتعلم اللغة، وهي أساس التخاطب والتفاهم بين الأفراد، فالإنسان بطبعه يسمع أكثر مما يتكلم، وهي ليست بعملية سهلة، فهو لا يقتصر على استقبال الصوت المسموع، وإدراك معاني الكلمات والجمل فحسب، بل يتطلب فوق ذلك الاندماج الكامل بين المتكلم والمستمع (بوذراع، وطويري، ٢٠١٩).

وتأكيداً لأهمية الاستماع، والاهتمام بتعليمه وتنمية مهاراته، ما أشار إليه العمرين (٢٠٢٠) بقوله: "مهارة الاستماع هي إحدى المهارات الأربع للغة العربية، وهي مما ترتكز عليه المهارات الثلاث الأخرى للغة العربية، وهي: التحدث والقراءة والكتابة، الأمر الذي فرض ضرورة الاهتمام بمهارة الاستماع، بتوفير كل ما سيساعد على تطبيقها وتنفيذها، أثناء عملية التدريس من وسائط وأجهزة تسجيل وغير ذلك من الوسائل الأخرى" (ص١٣٦).

فيتضح مما سبق، أن نمو مهارة الاستماع يؤثر إيجاباً في تنمية باقي مهارات اللغة، وتوضيح ذلك أي أن الطالب الذي يواجه صعوبة أو عوائق في تعلم مهارة الاستماع، يجد صعوبات لغوية في فن القراءة وفي المهام اللغوية الأخرى.

مهارات الاستماع:

للاستماع مهارات عدة من أبرزها:

- إدراك هدف المتحدث.
- إدراك معاني الكلمات، وتذكر تلك المعاني، واستنتاج معاني الكلمات غير المعروفة من السياق.
- فهم واستخلاص الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية، وإدراك العلاقة بينها.
- تنظيم الأفكار وتبويبها، وتلخيصها.
- التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية.
- تحليل كلام المتحدث ونقده. (نسرين، وصبرينة، ٢٠١٩، ص٢٢).

إستراتيجيات تنمية مهارات الاستماع:

هناك عدة إستراتيجيات لتنمية مهارات الاستماع وتطويرها لدى المستمع (الطالب)، ويمكن إجمالها على النحو الآتي:

- الإصغاء التام والكامل للمتحدث، وعدم الانشغال بأمور أخرى.
- تكوين اتجاه إيجابي نحو الاستماع النشط الفعال.
- الحفاظ على التواصل السمعي والبصري والجسدي للمتحدث والنظر باتجاه المتحدث.
- تسجيل النقاط الرئيسة في الحديث أثناء الاستماع.
- مراجعة الأفكار التي استُمِعَ إليها.
- الابتعاد عن إصدار الأحكام المسبقة، مقاطعة المتحدث، وتأخير الحكم حتى الانتهاء من الحديث. (مصلح، ٢٠١٦، ص٣٢١).

شروط الاستماع الجيد:

لصعوبة مهارات الاستماع واعتمادها على عدد من أجهزة الاستقبال، لا يمكن تحققها إلا بتوفر عدة شروط أشار إليها، عقل وصالح وصيام (٢٠١٩، ص٢٩)، ومنها:

- الجلوس في مكان بعيد عن الضوضاء.
- النظر باهتمام إلى المتحدث.
- التكيف ذهنياً مع سرعة التحدث.
- الدقة السمعية التي بدونها تتعطل جميع مهارات الاستماع.
- القدرة على التمييز بين الأصوات المتعددة، والإيماءات المختلفة.

ج -مهارة التحدث:

المهارة الثانية هي مهارة التحدث، وتحتل هذه المهارة مكانة خاصة بين مهارات اللغة، من حيث السبق الزمني مقارنة بمهارة الكتابة، فاللغة أساساً هي التحدث، وتتطلب هذه المهارة من الطالب القدرة على استعمال أصوات اللغة بصورة صحيحة، وتتطور مهارة التحدث لتظهر في القدرة على حسن صياغة اللغة في إطارها الاجتماعي (مسملي، ٢٠٠٩).

مهارات التحدث:

- تتضمن التحدث مهارات عديدة منها:
- مهارة الإتقان الصوتي، أي إخراج الحروف من مخارجها وسلامة نطقها وفق صفاتها.
- استقامة اللسان (الضبط النحوي والصرفي).
- حسن ترتيب الحديث.
- تسلسل الأفكار وترابطها.
- الاقناع وقوة التأثير.
- حسن استخدام المفردات اللغوية.
- إجادة الإلقاء. (نسرين، وصبرينة، ٢٠١٩، ص٢٤).
- أهمية تنمية مهارات التحدث لدى الطالب:
- لتنمية مهارات التحدث أهمية أشار إليها طاهر (٢٠١٠، ص١٧٦)، منها:
- تقوي شخصية الطالب، من خلال تعزيز الثقة في نفسه.
- تعميق بعض العادات الفكرية والاجتماعية لدى الطالب.

- تدربه على حسن الاستماع، والتفكر قبل الحديث، أو الكتابة.
- تعينه على حسن الملاحظة، ودقتها وتمكنه من نقل المرئيات إلى أفكار وجمل أو عبارات.

إستراتيجيات تنمية مهارات التحدث:

أشارت دراسة Haron (المشار إليها في مصلح، ٢٠١٦، ص٣٢٦) إلى عدد من الإستراتيجيات التي يمكن من خلالها تنمية مهارات التحدث، ومن هذه الإستراتيجيات:

- المقارنة بين المفردات والتراكيب المختلفة.
- جمع مفردات جديدة واستخدامها في جمل مفيدة.
- المشاركة في الحوار والمناقشات سواءٌ أكانت مشاركة بسيطة، أم توضيحية.
- الإلقاء عن طريق الإذاعة المدرسية.
- إلقاء القصص وتمثيل أدور الشخصيات.

د -القراءة الإبداعية:

يشهد العصر الحالي تطوراً هائلاً كمياً وكيفياً للمعارف الإنسانية وتجددها، ونتيجة لهذا التطور توجهت التربية الحديثة إلى تنمية قدرات أفرادها ومهاراتهم، مركزة على وجه الخصوص على التفكير والقراءة لديهم، فاهتمت بالقراءة الإبداعية كونها إحدى أنواع القراءة؛ لأنها تعد القراءة الحقيقية، التي تنقل القارئ من المعنى الحرفي والتفسيري إلى مستويات عليا من التفكير تمهد الطريق؛ لتنشئة جيل يعمل فكره في كل ما يواجهه في حياته من تطورات علمية وتقنية، فالقراءة الإبداعية تسهم في تنمية شخصية الطالب، وتوسع قدرته العقلية، وتفكيره، فالأفكار الجديدة التي يكتسبها

القارئ ينقدها، ويقومها، ويستدعي أفكاره وخبراته السابقة، ويمزجها بالأفكار الجديدة المكتوبة، فيشكل المادة المقروءة ويعيد صياغتها، ويولد أفكاراً مبتكرة، ويكون إنتاجاً جديداً متكاملاً فتزداد خبراته (زيادي، ٢٠١٢الحوسنية والمنذرية، ٢٠٢٠).

مهارات القراءة الإبداعية:

تتلخص مهارات القراءة الإبداعية في الآتي:

الطلاقة: ويقصد بها القدرة على إنتاج أكبر قدر من الأفكار، حول نص معين، وطرح العديد من الأسئلة حوله، واستنباط العبر المستفادة من مضمونه، وتحديد القرائن اللفظية الدالة على موقف أو هدف ورد في النص المقروء (أبو عكر، وحلس، ٢٠٠٩، ص١١)، وأشار طه وقناوي (٢٠٠٤، ص٨٣) إلى أقسام مهارة الطلاقة على النحو الآتي:

الطلاقة اللفظية: وتعني إنتاج أكبر عدد من الألفاظ أو الكلمات أو المعاني ضمن نسق محدد.

الطلاقة الفكرية: أي إنتاج أكبر عدد من الأفكار في يوقت محدد بغض النظر عن نوع الأفكار أو مستواها.

الطلاقة التعبيرية: ويقصد بها القدرة على التفكير في الكلمات المتصلة والملائمة لموقف معين، وصياغة الأفكار صياغةً سليمةً.

المرونة: تعني قدرة الفرد على تغيير تفكيره بتغير الموقف الذي يمر فيه (زيتون، ٢٠٠٦، ص٦٢). ويشير السليتي (٢٠٠٦، ص٢٧٨) إلى نوعين للمرونة هما:

المرونة التلقائية: ويقصد بها استعداد لدى الفرد يمكنه من الوصول إلى نتائج عدد متنوع من الإجابات أو المعلومات متحرراً من القصور الذاتي.

المرونة الكيفية: وهي قدرة الفرد على تغير موقفه الذهني أو زاوية رؤيته لمواجهة مستلزمات ومتطلبات جديدة تفرضها الظروف والمشكلات المتغيرة.

الأصالة: يصفها عبد الحميد، ونور، والسويدي (٢٠٠٥) بأنها "قدرة الفرد على التفرد بأفكار جديدة هو مُنشئها، أو مبدعها، بمعنى أنه لم يسبقه أحد إلى هذا الرأي أو الفكرة"(ص١٥٢). وهذه المهارة لا تعني نبذ الأفكار السابقة، والوصول إلى الاستجابة الإبداعية من لا شيء؛ لأن المبدع لا يصل لما وصل إليه إلا من خلال قاعدة ومخزون من الخبرات السابقة التي يعاد تشكيلها، وتفاعلها مع الخبرات الجديدة للوصول إلى الإبداع (الحايك، والهاشمي، ٢٠٠٥).

التفاصيل: يعرفها العياصرة (٢٠١١) بأنها "مساحة الخبرة والوصول إلى تنمية جديدة مما يوجد لدى الطالب من خبرات"(ص٣١٦).

فنستنتج من هذا التعريف أن مهارة التفاصيل تستهدف تطوير الأفكار، وتحسينها بإضافة تفاصيل لها وإيضاحات تساعد على إبراز الفكرة الرئيسة، وأنها تركز على الزيادات التي يقدمها القارئ على النص، ولمهارة التفصيل مهارات متعددة منها:

- إضافة أفكار جديدة إلى القصة.
- طرح أسئلة مثيرة للتفكير ترتبط بالنص المقروء.
- إدراك العناصر المفقودة في النص.
- ابتكار عناوين في النص القصصي. (صلاح والمحجوب، ٢٠٠٣، ص١٤).

ثانياً - الدراسات السابقة:

ثمة دراسات عديدة تناولت أثر حفظ القرآن الكريم وأهميته في المجال التربوي من تنمية للتفكير وللتحصيل وللمهارات المختلفة، ودراسات استهدفت تنمية المهارات

اللغوية من خلال برامج أو إستراتيجيات متعددة، وفيما يلي عرضٌ لتلك الدراسات مرتبة وفقاً لتسلسها الزمني:

دراسة **المغامسي** (٢٠٠٤) التي هدفت إلى تعرف أثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل الدراسي بالمرحلة الجامعية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالباً من طلاب كلية الدعوة وأصول الدين بالجامعة الإسلامية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الطلاب الحافظين وغير الحافظين للقرآن الكريم لصالح الحافظين للقرآن الكريم.

وهدفت دراسة **عاشور والحوامدة** (٢٠١١) إلى معرفة مستوى المهارات الإملائية لدى طلبة الصف السادس الأساسي (الحافظين للقرآن الكريم، وغير الحافظين له)، والكشف عن أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية المهارات الإملائية لديهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٥٣) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس الأساسي، ومن الطلبة الملتحقين في مراكز تحفيظ القرآن الكريم في محافظة إربد، ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحثان اختباراً إملائياً طُبق على عينة الدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى أداء الطلبة الحافظين للقرآن الكريم في الاختبار الإملائي بلغ (٧٣,٧٪)، وهو أقل من المستوى المقبول تربوياً، بفارق بسيط مقارنة مع مستوى أداء الطلبة غير الحافظين للقرآن الكريم على الاختبار الإملائي حيث بلغ (٦٠,٢٪)، وهو أقل بفارق كبير نسبياً عن المستوى المقبول تربويا، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٥) بين متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار الإملائي يعزي لمتغير (المجموعة)، ولصالح طلبة المجموعة الحافظين للقرآن الكريم، وأظهرت أيضاً وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين عدد الأجزاء التي يحفظها الطلبة من القرآن الكريم وامتلاك

المهارات الإملائية، ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٥) بين متوسطي أداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار الإملائي يعزي لمتغيرات جنس الطالب أو للتفاعل بين متغيري جنس الطالب والمجموعة.

واستهدفت دراسة **الفوزان** (٢٠١٩) تعرف أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى طلاب معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، وتكونت عينة الدراسة من(٢٢)طالباً بالمستوى الرابع من طلاب اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمعهد، وقد تمثلت أدوات الدراسة ومواده التعليمية في: قائمة مهارات الاستماع المناسبة لطلاب المستوى الرابع، وبرنامج تعليمي لتنمية مهارات الاستماع، واختبار مهارات الاستماع، والتحقق من صدق هذه الأدوات وثباتها بالطرق الإحصائية الملائمة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود أثر كبير لتطبيق البرنامج المقترح في تنمية مهارات الاستماع لدى عينة الدراسة من طلاب معهد اللغويات العربية.

كما هدفت دراسة **بوذراع وطويري** (٢٠١٩) إلى تعرف أثر حفظ القرآن الكريم على التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أداة الدراسة من الملاحظة والمقابلة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود أثر كبير لحفظ القرآن الكريم على التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة.

وهدفت دراسة **العنزي** (٢٠١٩) إلى بيان أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية مستوى بعض مهارات اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة تبوك من وجهة نظرهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة في جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٩١٠) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية

بمدينة تبوك، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن لحفظ القرآن الكريم أثراً كبيراً في تنمية مهارات اللغة العربية موضع الدراسة، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص لصالح طلاب التخصص الأدبي.

وقد هدفت دراسة **نور، والكيلاني** (٢٠١٩) إلى تعرف أثر استخدام استراتيجية التلخيص في تحسين مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية في ماليزيا؛ ولتحقيق أهداف الدراسة اختار الباحثان متعلمي اللغة العربية في مركز اللغات في ماليزيا؛ ليكونوا ميداناً لتجربة الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالباً وطالبة، موزعين على مجموعتين، تكونت المجموعة التجريبية من (١٥) طالباً وطالبة درسوا مادة اللغة العربية باستخدام استراتيجية التلخيص، وتكونت المجموعة الضابطة من (١٥) طالباً وطالبة درسوا المادة بالطريقة الاعتيادية، واستخدمت الدراسة اختبار مهارات التحدث القبلي، والبعدي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجية التلخيص في اختبار التحدث.

كما هدفت دراسة **الحرايزة والخصاونة** (٢٠٢٠) إلى استقصاء فاعلية الوسائط المتعددة في تنمية مهارات اللغة العربية الاستماع والمحادثة لغير الناطقين بها في العاصمة عمان، ولتحقيق هدف الدراسة اُستُخدامَ المنهج شبة التجريبي، واُختِيرت عينة الدراسة بالطريقة القصدية التي تكونت من (٦٠) طالباً وطالبة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها المبتدئين في مركز عامية في العاصمة عمان للفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠١٩/٢٠٢٠، ووُزِعَت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين: التجريبية وتكونت من (٣٠) طالباً وطالبة دُرست باستخدام الوسائط

المتعددة، والمجموعة الضابطة وتكونت من (٣٠) طالباً وطالبة دُرست بالطريقة المعتادة. أُعداد أداتي الدراسة وهما اختبار تحصيلي لمهارة الاستماع واختبار أدائي لمهارة المحادثة بعد التحقق من صدقهما وثباتهما، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، والتي دُرست باستخدام الوسائط المتعددة وقد كشفت الدراسة عن فاعلية الوسائط المتعددة في تنمية مهارات اللغة العربية (الاستماع والمحادثة).

ودراسة **الحوسنية والمنذرية** (٢٠٢٠) التي هدفت إلى تحديد مهارات القراءة الإبداعية التي ينبغي تنميتها لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بسلطنة عمان، وكشف درجة توافر مهارات القراءة الإبداعية في الأنشطة اللغوية لدروس القراءة المضمنة في كتاب لغتي الجميلة بجزأيه للصف التاسع الأساسي بسلطنة عمان، ولتحقيق هدفي الدراسة أعدت الباحثتان قائمة بمهارات القراءة الإبداعية التي ينبغي تنميتها لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بالسلطنة، وتكونت من مهارات رئيسة هي: الطلاقة والمرونة والأصالة، وكشفت نتائج الدراسة عن أن درجة توافر مهارات القراءة الإبداعية بشكل عام في الأنشطة اللغوية لدروس القراءة المضمنة في كتاب "لغتي الجميلة" بجزأيه للصف التاسع الأساسي بلغت (٣٥,٢٧٪) بدرجة توافر متوسطة، وبلغت النسبة المئوية لتوافر مهارة الطلاقة (٢٣,٨٣٪) بدرجة متوسطة، في حين جاءت درجة توافر مهارة المرونة كبيرة، إذ بلغت نسبتها (٥٧,٧١٪)، وبلغت نسبة توافر مهارة الأصالة (١٨,٣٤٪) وجاءت درجة توافرها قليلة.

في حين هدفت دراسة **حسين ومحمود** (٢٠٢٠) إلى معرفة أثر إستراتيجية القراءة التفسيرية في تنمية مهارات القراءة الابداعية عند تلامذة الصف الخامس الابتدائي، إذ

طُبقت الإستراتيجية على عينة مكونة من (٤٨) تلميذاً وتلميذة موزعة توزيعاً عشوائياً على مجموعتين، المجموعة التجريبية (٢٧) تلميذاً وتلميذة والمجموعة الضابطة (٢١) تلميذاً وتلميذة، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق تلامذة المجموعة التجريبية على تلامذة المجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة **المعمرين** (٢٠٢٠) إلى التعرف على أثر التواصل اللغوي في تنمية مهارة الاستماع لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف التاسع الأساسي في مدرسة التطبيقات في عمان، وعددهم (٦٠) طالباً، وتكونت عينة الدراسة من جميع الطلاب، بواقع (٣٠) طالباً في المجموعة التجريبية، و(٣٠) طالباً في المجموعة الضابطة، اُختِيرت بالطريقة القصدية، وطُبِقَ اختبار الاستماع القبلي والبعدي، وقد توصلت الدراسة إلى وجود أثر للتواصل اللغوي في تنمية مهارة الاستماع لدى الطلاب، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي في مهارة الاستماع يعزى لاستخدام التواصل اللغوي ولصالح المجموعة التجريبية.

أوجه الاتفاق والاختلاف بين البحث الحالي والدّراسات السابقة ومدى الاستفادة:

- في ضوء ما سبق يظهر جليّاً أن موضوع أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية المهارات اللغوية لدى الطلاب من الموضوعات المهمة التي اهتمت بها العلوم التربوية، فقد تعددت الدراسات في هذا المجال، إذ أمدت الدراسات السابقة الباحثِينَ برؤية واضحة عن الموضوع.

- اتفق البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة في هدف البحث العام وهو تعرف أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية المهارات اللغوية كدراسة كل من: (عاشور والحوامدة، ٢٠١١؛ العنزي، ٢٠١٩، بوذراع وطويري، ٢٠١٩).
- تفرد البحث الحالي بالكشف عن أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طلبة المرحلة الجامعية.
- تنوعت الدراسات التي استهدفت المهارات اللغوية سواءٌ أكانت بتطبيق برامج مقترحة أم بإستراتيجيات معينة.
- اختلف البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة في المنهج المستخدم.

يرى الباحثان أن البحث الحالي قد أضافت للدراسات السابقة تأكيد ما أكدته من أهمية حفظ القرآن الكريم، وأهمية الاعتناء بالمهارات اللغوية لدى الطلاب اعتناءً بالغاً.

منهج البحث وإجراءاته:

اتبع الباحثان المنهج الوصفي المسحي، نظراً لملاءمة هذا المنهج لهذا النوع من الدراسات وطبيعة موضوع البحث في كونه يتعرف على مدى اكتساب حفظة القرآن الكريم للمهارات اللغوية المحددة، ويعرف عبيدات وعداس وعبد الحق (٢٠٠٥) هذا المنهج بأنه "منهج يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً "(ص٢٤٧). وقد تحدد وصف الظاهرة من خلال استجابات أفراد العينة في مدى اكتسابهم لتلك المهارات دون إجراء دراسة تجريبية قد لايتبين من خلالها الأثر المتمثل في الإجابة عن أسئلة البحث وتحقيق أهدافه المنشودة..

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع طلاب كليتي الشريعة والتربية بجامعة القصيم، والبالغ عددهم (١٠٣) طالباً (حسب الاحصائيات المتوفرة لدى شؤون الطلاب في الكليتين)، منهم من حفظ القرآن كاملاً وعددهم (٥٧) طالباً، ومنهم من حفظ من القرآن الكريم خمسة أجزاء إلى خمسة عشر جزءاً، وعددهم (٢٤) طالباً، ونظراً لإمكانية استيعاب العينة، ولكون البحث مسحي، فإن مجتمع البحث هو عينته، والفاقد يشكل (٢٠٪) فقط.

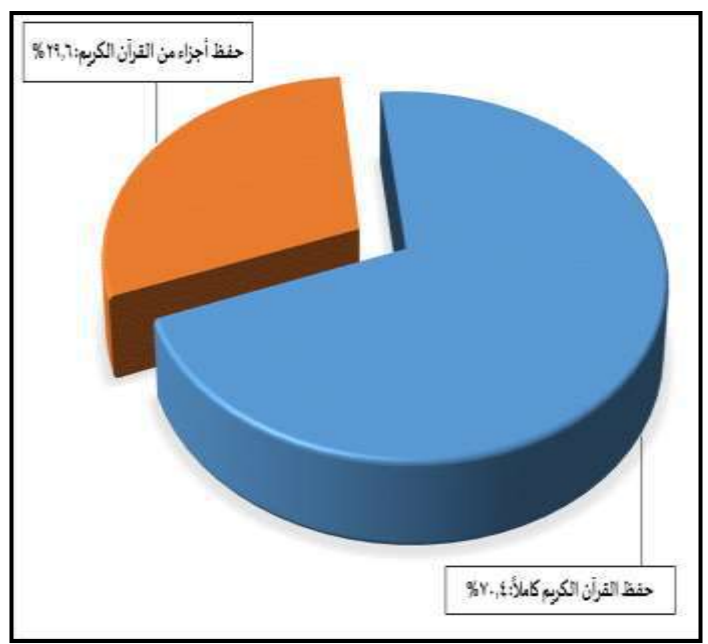
مواصفات عينة البحث:

قام البحث على عدد من المواصفات المتعلقة بعينته، وتم توضيحها من خلال الجدول الآتي:

جدول (١) توزيع أفراد العينة وفقاً مستوى حفظ القرآن الكريم

الكلية	التكرار	النسبة المئوية
حفظ القرآن الكريم كاملاً	٥٧	٧٠,٤٪
حفظ أجزاء من القرآن الكريم	٢٤	٢٩,٦٪
المجموع	٨١	١٠٠٪

يتضح من الجدول (١) أن النسبة الأكبر من طلاب عينة البحث كانوا من حفظة القرآن الكريم كاملاً بنسبة بلغت ٧٠,٤٪، بينما بلغت نسبة من يحفظون أجزاء من القرآن الكريم ٢٩,٦٪، وهو ما يتضح من الشكل الآتي:



شكل (١): توزيع أفراد العينة وفقاً لمستوى حفظ القرآن الكريم

أداة البحث:

لتحقيق أهداف البحث استُخدِمَت الاستبانة في جمع البيانات، إذ أُعدت بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، وتكونت الاستبانة من جزأين:

الجزء الأول: وتضمن مستوى حفظ القرآن الكريم لدى أفراد العينة، مقسم على فقرتين، وهي: (حفاظُ القرآن الكريم كاملاً، وحافظُ أجزاءِ من القرآن الكريم).

الجزء الثاني: استبانة للكشف عن أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى عينة الدراسة، وتكونت من (٤٢) فقرة، موزعة على (٣)

محاور، وهي: مهارات الاستماع، وتكون من (١٢) فقرةً، ومهارات التحدث، وتكون من (١٢) فقرةً، مهارات القراءة الإبداعية، وتكون من (١٨) فقرةً.

وقد استُخدم مقياس ليكرت الثلاثي للجزء الثاني من الاستبانة لقياس استجابات العينة. ويقابل كل فقرة من فقرات المحاور في الجزء الثاني من الاستبانة قائمة تحمل العبارات التالية: (موافق – موافق إلى حد ما – غير موافق) وقد أعطيت كل عبارة من العبارات السابقة درجات؛ لتُعالَجَ إحصائياً على النحو الآتي: موافق (٣) درجات، موافق إلى حد ما (٢) درجات، غير موافق (١) درجة.

أوَّلاً: صدق أداة البحث:

تم التحقق من صدق أداة البحث بطريقتين، هما:

الصدق الظاهري بعد الانتهاء من بناء أداة البحث استنادا إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، عرضها الباحثان على عدد من المحكمين، وعلى ضوء آرائهم أُعِدت أداة البحث بصورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي: بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة البحث طبقها الباحثان بتطبيقها ميدانياً، وبناء على بيانات العينة حُسب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة، والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه العبارة، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول الآتي: جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه العبارة

	الارتباط		الارتباط		الارتباط		الارتباط
المحور الأول: مهارات الاستماع							
١	٠,٥٤٣**	٤	٠,٥١١**	٧	٠,٥٤٨**	١٠	٠,٦٦١**
٢	٠,٦٢٢**	٥	٠,٥٣٥**	٨	٠,٤٩٥**	١١	٠,٧٧٦**
٣	٠,٥٠٧**	٦	٠,٥٩٥**	٩	٠,٥٧٦**	١٢	٠,٦١٩**
المحور الثاني: مهارات التحدث							
١	٠,٧٣٠**	٤	٠,٧٧٩**	٧	٠,٧٨٢**	١٠	٠,٧٠٤**
٢	٠,٧٢٦**	٥	٠,٧١٦**	٨	٠,٧٣٢**	١١	٠,٦٤٠**
٣	٠,٥٢١**	٦	٠,٨٢٧**	٩	٠,٥٦١**	١٢	٠,٦٨١**
المحور الثالث: مهارات القراءة الإبداعية							
١	٠,٦٢٠**	٦	٠,٧٨١**	١١	٠,٥٥٠**	١٥	٠,٧٦٤**
٢	٠,٦١٧**	٧	٠,٦٨٢**	١٢	٠,٧٠٠**	١٦	٠,٦٢٤**
٣	٠,٧١٨**	٨	٠,٦٧٧**	١٣	٠,٧٠٤**	١٧	٠,٦٥٣**
٤	٠,٦٦٨**	٩	٠,٦١٣**	١٤	٠,٨١٩**	١٨	٠,٥٦٤**
٥	٠,٦٢٣**	١٠	٠,٧٧٨**	** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١			

يتضح من الجدول السابق، أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة، والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه العبارة، معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل محور فيما بينها، وتماسكها مع بعضها البعض.

وأيضاً تم التأكد من تجانس المحاور الفرعية للاستبانة، فيما بينها بحساب معاملات الارتباط بين درجات المحاور، والدرجة الكلية للاستبانة، فكانت معاملات الارتباط كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٣): معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المحاور الفرعية والدرجة الكلية للمحور

المحاور	مهارات الاستماع	مهارات التحدث	مهارات القراءة الابداعية
معامل الارتباط	٠,٨١٨**	٠,٨٨٢**	٠,٩٣٥**

❖ دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق، أن معاملات الارتباط بين درجات محاور الاستبانة، والدرجة الكلية للاستبانة معاملات ارتباط موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وهو ما يؤكد اتساق وتجانس المحاور فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

ثانياً: ثبات أداة البحث

تُحُقِقَ من ثبات أداة البحث، باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ فكانت معاملات الثبات كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٤): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لدرجات الاستبانة ومحاورها الفرعية

المحاور	مهارات الاستماع	مهارات التحدث	مهارات القراءة الابداعية	المهارات اللغوية ككل
معامل الثبات	٠,٨٢١	٠,٨٧٨	٠,٩٢١	٠,٩٤٨

يتضح من الجدول السابق، أن للاستبانة ومحاورها الفرعية، معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائياً.

ومما سبق يتضح أن للاستبانة مؤشرات إحصائية جيدة (الصدق، الثبات)، ويتأكد من ذلك صلاحية استخدامها في البحث الحالي.

الأساليب الإحصائيّة :

في البحث الحالي اُستُخدِمَ العديد من الأساليب الإحصائية، باستخدام الحزمة الاحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS V. ٢٢، ويمكن توضيحها في الآتي:

أولاً: للتأكد من صدق وثبات الاستبانة تم استخدام:

١. معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة ومحاورها الفرعية.

٢. معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach للتأكد من ثبات الاستبانة ومحاورها الفرعية.

ثانياً: للإجابة عن أسئلة البحث اُستُخدِمَ:

١. اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test في الإجابة عن أسئلة الدراسة، وذلك في المقارنة بين حفظة القرآن الكريم كاملاً، ومن يحفظون أجزاء منه في المهارات اللغوية موضوع الدراسة.

٢. مربع إيتا (η٢) Eta Squaredكمؤشر لحجم التأثير في حالة اختبار "ت"، كما تم توضيحها في (منصور، ١٩٩٧، ٦٩)، حيث يعد حجم التأثير ضعيفاً إذا قلت القيمة عن ٠,٠٦، ويعد متوسطاً إذا كانت أكبر من أو تساوي ٠,٠٦ وأقل من ٠,١٤، ويعد حجم التأثير مرتفعاً إذا كانت القيمة أكبر من أو تساوي ٠,١٤.

نتائج البحث

عرض نتائج البحث:

للإجابة عن السؤال الرئيس للبحث الحالي الذي نص على " **ما أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طلاب المرحلة الجامعية؟** " إذ يمكن الإجابة عنه من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية.

نتائج السؤال الأول:

نص السؤال الأول للبحث الحالي على "**ما أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى طلاب كليتي الشريعة والتربية بجامعة القصيم؟**"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test في المقارنة بين من يحفظون القرآن الكريم كاملاً، ومن يحفظون أجزاء منه في بعض مهارات الاستماع موضوع الدراسة، وتم الاعتماد على مربع إيتا كمؤشر لحجم التأثير، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (٥):

جدول (٥): دلالة الفروق بين من يحفظون القرآن الكريم كاملا ومن يحفظون أجزاء منه في بعض مهارات الاستماع

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير
حفظ القرآن كاملاً	٣٣,٥٤٤	٢,٥٩٩	٦,٠٧٠	٠,٠١	٠,٣١٨
حفظ أجزاء من القرآن	٢٩,٥٨٣	٢,٨٧٣			

يتضح من جدول (٥) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة ٠,٠١ بين متوسطي درجات من يحفظون القرآن الكريم كاملاً، ومن يحفظون أجزاء منه في مهارات الاستماع، لصالح من يحفظون القرآن الكريم كاملاً، وكان حجم التأثير كبيراً.

نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني البحث الحالي على "ما أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية بعض مهارات التحدث لدى طلاب كليتي الشريعة والتربية بجامعة القصيم؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test في المقارنة بين من يحفظون القرآن الكريم كاملاً ومن يحفظون أجزاء منه في مهارات التحدث موضوع الدراسة، وتم الاعتماد على مربع إيتا كمؤشر لحجم التأثير، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (٦):

جدول (٦): دلالة الفروق بين من يحفظون القرآن الكريم كاملا ومن يحفظون أجزاء منه في مهارات التحدث

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير
حفظ القرآن كاملاً	٣٣,٦٦٧	٢,٢١٥	١٣,٤٠٠	٠,٠١	٠,٦٩٤
حفظ أجزاء من القرآن	٢٥,٤٥٨	٣,١٣٤			

يتضح من جدول (٦) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة ٠.٠١ بين متوسطي درجات من يحفظون القرآن الكريم كاملا ومن يحفظون أجزاء منه في مهارات التحدث، لصالح من يحفظون القرآن الكريم كاملاً، وكان حجم الأثر كبيراً.

نتائج السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث للبحث الحالي الحالية على "**ما أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب كليتي الشريعة والتربية بجامعة القصيم؟**".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلةIndependent Samples T-Test في المقارنة بين من يحفظون القرآن الكريم كاملاً

ومن يحفظون أجزاء منه في مهارات القراءة الإبداعية موضوع الدراسة، وتم الاعتماد على مربع إيتا كمؤشر لحجم التأثير، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (٧):

جدول (٧): دلالة الفروق بين من يحفظون القرآن الكريم كاملا ومن يحفظون أجزاء منه في مهارات القراءة الإبداعية

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير
حفظ القرآن كاملاً	٤٥,٤٥٦	٦,٩٩٣	٥,١٥١	٠,٠١	٠,٢٥١
حفظ أجزاء من القرآن	٣٧,٧٩٢	٣,٠٦٤			

يتضح من جدول (٧) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة ٠,٠١ بين متوسطي درجات من يحفظون القرآن الكريم كاملا ومن يحفظون أجزاء منه في مهارات القراءة الإبداعية، لصالح من يحفظون القرآن الكريم كاملاً، وكان حجم الأثر كبيراً.

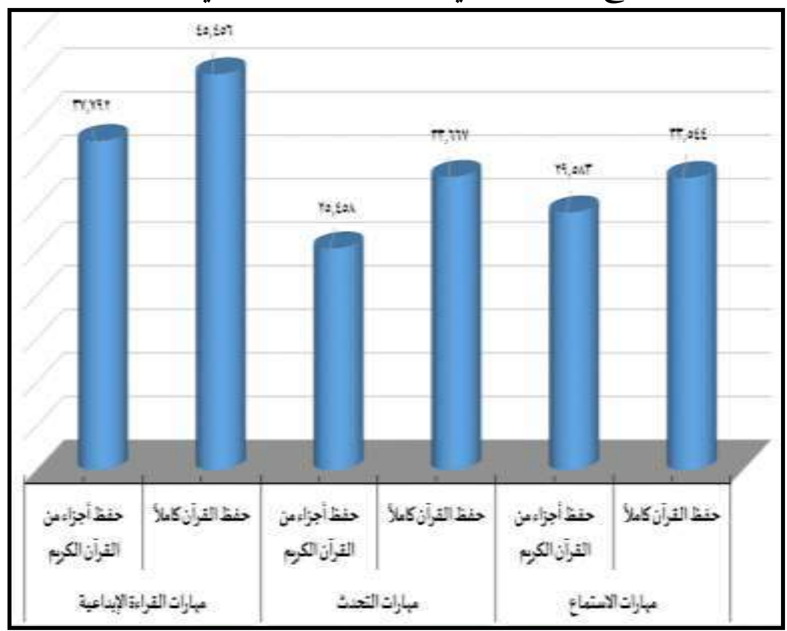
ونتائج الأسئلة السابقة، تؤكد أن حفظ القرآن الكريم له أثر إيجابي كبير في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طلاب المرحلة الجامعية، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمهارات اللغوية كانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (٨): دلالة الفروق بين من يحفظون القرآن الكريم كاملا ومن يحفظون أجزاء منه في المهارات اللغوية موضع الدراسة

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير
حفظ القرآن كاملاً	١١٢,٦٦	١٠,٥٤	٨,٨٤	٠,٠١	٠,٤٧
حفظ أجزاء من القرآن	٩٢,٨٣٣	٦,٨١٢			

يتضح من جدول (٨) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة ٠,٠١ بين متوسطي درجات من يحفظون القرآن الكريم كاملا ومن يحفظون أجزاء منه في المهارات

اللغوية ككل، لصالح من يحفظون القرآن الكريم كاملاً، وكان حجم الأثر كبيراً، ويمكن توضيح الفروق بين من يحفظون القرآن الكريم كاملاً ومن يحفظون أجزاء منه في المهارات اللغوية موضوع البحث الحالي من خلال الشكل الآتي:



شكل (١): الفروق بين من يحفظون القرآن الكريم كاملاً ومن يحفظون أجزاء منه

مناقشة النتائج وتفسيرها:

اتضح من نتائج البحث التي تم عرضها، أن الطلاب الحافظين للقرآن الكريم كاملاً، يمتلكون مهارات لغوية أعلى من الطلاب الحافظين أجزاء محددة من القرآن الكريم، وهذا يدل على أثر حفظ القرآن الكريم، وتلاوته، ودراسته في تنمية المهارات اللغوية المختلفة، مما مكن الطلاب الحافظين للقرآن الكريم من الحصول على مستوى أفضل مقارنة بغيرهم ممن يحفظون أجزاء منه، إذ كشفت نتائج البحث عن المهارة المعنية بها في الاستماع والتحدث والقراءة الإبداعية أن القرآن الكريم وحفظه يؤثر تأثيراً

إيجابياً على أداء الطلاب ومهاراتهم، وعلى جوانب التفكير لديهم، ويجعلهم أكثر رؤية لما يقرأون ويسمعون وبما ينطقون، فدراسة القرآن الكريم وحفظه يقوم على الأسس السليمة في تعليم اللغة، من النطق الصحيح، وإظهار مخارج الحروف، والاعتماد على رؤية الكلمة والاستماع إليها قبل التدرب على المرانة اليدوية، فلتعليم القرآن وحفظه آداب وضوابط يلتزم بها حافظه ودارسه تؤثر إيجاباً على مهاراته.

ويمكن أن تُعزى نتائج البحث التي جاءت لصالح الطلاب الحافظين للقرآن الكريم كاملاً، إلى تأثر القرآن الكريم وعلاقته بالمهارات اللغوية، والتي أكدت عليها بعض الدراسات السابق ذكرها في مقدمة الدراسة، إذ أن للقرآن الكريم وحفظه علاقة بالمهارات اللغوية، فاكتساب المهارات اللغوية لا يتم إلا بتوافر شروط، تعد بمثابة الأسس لتعليمها منها: الممارسة والتكرار، وفهم وإدراك العلاقات والنتائج، ومشاهدة وملاحظة من يتقن المهارة من معلميهم أو زملائهم، وهذه الأسس تشترك مع الأسس التي يقوم عليها حفظ القرآن الكريم وتعليمه، فبذلك يمكن القول أنه من يحفظ القرآن الكريم وفق أسسه فإنه سيكسب مهارات لغوية متعددة؛ لاشتراك أسسه مع أسس هذه المهارات، وأشارت تلك الدراسات إلى هذه العلاقة بأن آيات القرآن الكريم تعد من أفضل وأحسن النماذج اللغوية السليمة، لإتقان المهارات اللغوية سواء كانت مهارات الإرسال (التحدث والكتابة) أم مهارات الاستقبال (الاستماع والقراءة)، ونخلص من ذلك أن حفظ القرآن الكريم، يزيد من الثروة اللغوية، لدى حافظيه، فالثروة اللغوية ذات أهمية كبرى في اكتساب الملكة اللسانية، فهي تساعد على فهم المقروء أو المسموع، وتنشط الإبداع، وحفظ القرآن، ويعزز من الفصاحة والبلاغة، وسلاسة القول، وعذوبة السمع، ودقة الاختيار.

وتأتي نتائج البحث الحالي لتتفق مع نتائج عددٍ من الدراسات السابقة، التي أكدت على التأثير أو التحسن الملموس والدور الفاعل للقرآن الكريم على حافظيه ومتعلميه من تلك الدراسات دراسة العنزي (٢٠١٩) التي أظهرت أن لحفظ القرآن الكريم أثراً كبيراً في تنمية مهارات اللغة العربية، وأوصت بضرورة حث الطلاب على حفظ القرآن الكريم. واتفقت نتائج البحث الحالي مع دراسة عاشور والحوامدة (٢٠١٠) والتي اتفقت مع البحث الحالي في أثر تنمية القرآن على مهارات الطلاب، وأشارت إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين حفظ القرآن وتنمية المهارات لدى حافظيه، ومنها المهارات الإملائية، وتدعم نتائج البحث الحالي نتائج الدراسات النظرية التي أوضحت أن القرآن الكريم يؤثر في التحصيل الدراسي كدراسة كل من (المغامسي، ٢٠٠٤؛ العبد اللطيف، ٢٠١٠).

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحثان يمكن التقدم بالتوصيات الآتية:

١. زيادة الاهتمام والعناية بتعليم القرآن الكريم دراسة وحفظاً في المراحل الدراسية المختلفة وخاصة في المرحلة الابتدائية؛ لأنها تشكل حجر الأساس الذي تبنى عليه في جمع المراحل اللاحقة.
٢. دعم الأنشطة في مقررات اللغة العربية بالنصوص القرآنية لاتي تعزز المهارات اللغوية المختلفة.
٣. زيادة معدل الآيات التي يتطلب حفظها في كل مرحلة دراسية؛ لأن ذلك ينعكس علة قدرات الطالب ومهاراته وتحصيله.

٤. تشجيع الطلاب المتفوقين في تلاوة القرآن وحفظه في المراحل الدراسية المختلفة.

٥. زيادة مقرر حفظ القرآن الكريم في المرحلة الجامعية ؛ ليشمل مستويات متعددة ترافق الطالب طيلة دراسته.

مقترحات البحث :

يعد البحث الحالي بمنزلة مقدمة لدراسات مستقبلية تتناول مهارات اللغة العربية المتعددة، قد تكمل هذا البحث أو تضيف إليها، ومن الدراسات المستقبلية التي يقترحها الباحثان ما يلي :

١. درجة تضمن كتب لغتي الجميلة بالمرحلة الابتدائية لأنشطة من القرآن الكريم.

٢. أثر حفظ القرآن الكريم على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣. برنامج قائم على النصوص القرآنية في تنمية مهارات القراءة لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

٤. مستوى المهارات اللغوية وعلاقتها بحفظ القرآن الكريم لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي.

٥. أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية التحصيل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

المصادر والمراجع

المصادر:

[١] القرآن الكريم.

[٢] كتب الحديث الصحاح

[٣] ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن أكرم. (٢٠٠٨). لسان العرب (ط.٦). دار صادر.

قائمة المراجع:

[٤] أبو عكر، محمد، وحلس، داود درويش. (٢٠٠٩). أثر برنامج بالألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات القراءة الابداعية لدى تلاميذ الصف السادس الاساسي بمدارس خان يونس [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية (غزة). غزة.

[٥] بوذراع، سميحة، طويري، وردة. (٢٠١٩). أثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل الدراسي في المرحلة الابتدائية – السنة الخامسة ابتدائي أنموذجاً -، [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد بوضياف. كلية الآداب واللغات.

[٦] جامعة الملك سعود. (٢٠٠٧). نحو مجتمع المعرفة: مؤسسات التعليم العالي وشحذ التفكير النقدي والابتكار. سلسلة دراسات يصدرها مركز الإنتاج الإعلامي، جامعة الملك سعود، الرياض.

[٧] الحايك، آمنة خالد، والهاشمي، عبد الرحمن. (٢٠٠٥). بناء نموذج تدريسي قائم على استخدام الوسائط المتعددة واختبار أثره في تنمية

مهارات القراءة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عمان العربية، عمان.

[٨] الحرايزة، مرام فرحان يونس، والخصاونة، ساني سامي .(٢٠٢٠).فاعلية الوسائط المتعددة في تنمية مهارات اللغة العربية الاستماع والمحادثة لغير الناطقين بها في العاصمة عمان [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط، عمان.

[٩] حسين، صبا، ومحمود، لمياء. (٢٠٢٠). أثر استراتيجية القراءة التفسيرية في تنمية مهارات القراءة الإبداعية عند تلامذة الصف الخامس الابتدائي. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسان والاجتماع، مج١٣٩، ع٥٤، ٢٧٤ - ١٨٦.

[١٠] الحوسنية، عفراء، والمنذرية، ريا. (٢٠٢٠). درجة توافر مهارات القراءة الإبداعية في الأنشطة اللغوية لدروس القراءة المضنة في كتاب لغتي الجميلة للصف التاسع الأساسي بسلطنة عُمان. مجلة كلية التربية: جامعة الإسكندرية، مج٣٠، ع٤، ١٥٥ - ١٧٣.

[١١] الدرديري، أحمد يوسف أحمد. (٢٠١٠). القرآن الكريم وأثره في تنمية المهارات الفكرية والإبداعية .مجلة كلية القرآن الكريم: جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، ع٤، ١١ -٥١.

[١٢] زيادي، محمد على أحمد. (٢٠١٢). فاعلية استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط، [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى. كلية التربية.

[١٣] زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٦). تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة، (ط.٢). عالم الكتب.

[١٤] ساجت، أحمد مطشر. (٢٠١٩). درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للمهارات اللغوية للمراحل الإعدادية في محافظة ذي قار. مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، مج ٤٤، ع٢، ص ٢٢٩ – ٢٨٨.

[١٥] السليتي، فراس محمود. (٢٠٠٦). التفكير الناقد والإبداعي "إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة" (ط.١). عالم الكتب الحديث.

[١٦] شحاته، حسن، السمان، مروان. (٢٠١٢). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها (ط.١). الدار العربية.

[١٧] صلاح، سمير يونس أحمد، والمحبوب، شافي فهد شافي. (٢٠٠٣). العلاقة بين بعض مهارات القراءة الابداعية والقدرة على التفكير الابداعي. مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع ٢٦، ١٩١ - ٢٢١.

[١٨] الصوفي، عبد اللطيف. (٢٠١٥). فن القراءة أهميتها مستوياتها مهاراتها أنواعها (ط.٢). دار الفكر المعاصر.

[١٩] طاهر، علوي. (٢٠١٠). تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية (ط.١). دار المسيرة.

[٢٠] طه، شحاته محروس، وقناوي، شاكر عبد العظيم محمد. (٢٠٠٤). فعالية برنامج قائم على الوسائط التعليمية المتعددة في تنمية مهارات

القراءة الإبداعية للتلاميذ وميولهم نحوها. مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع ٤٠، ٧٦ - ١٢٥.

[٢١] الطويل، نرمين نعيم. (٢٠١٣). الذكاء وعلاقته بحفظ القرآن الكريم "دراسة مقارنة"، [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة. كلية التربية.

[٢٢] عاشور، راتب قاسم محمد، والحوامدة، محمد فؤاد. (٢٠١١). مستوى المهارات الإملائية وعلاقتها بحفظ القرآن الكريم لدى طلبة الصف السادس الاساسي في محافظة إربد. مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية: جامعة القدس المفتوحة، ع ٢٤، ٢٨٧ - ٣٢١.

[٢٣] عبد الحميد، شاكر، ونور، أحمد، والسويدي، خليفة. (٢٠٠٥). تربية التفكير مقدمة عربية في مهارات التفكير، (ط.١). دار القلم للنشر والتوزيع.

[٢٤] العبد اللطيف، عماد. (٢٠١٠). أثر حفظ القرآن الكريم على التحصيل الدراسي والقيم الخُلُقية (ط.١). دار كنوز إشبيليا.

[٢٥] عبد عون، فاضل ناهي. (٢٠١٩). تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية (ط.١). دار المنهجية للنشر والتوزيع.

[٢٦] عبيدات، ذوقان، وعداس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد. (٢٠٠٥). البحث العلمي "مفهومة، وأدواته، وأساليبه"، (ط.٣). دار الفكر.

[٢٧] العتيبي، هاني مسري. (٢٠١٩). أنموذج مقترح قائم على التفكير المتشعب في تدريس النصوص الأدبية وأثره على تنمية مهارات التذوق الأدبي والكتابة والإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك خالد. كلية التربية.

[٢٨] عقل، مجدي، وصالح، نجوى، صيام، شيماء. (٢٠١٩). فاعلية منحى (ستيم STEAM) في تنمية مهارات اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج٢٨، ع٤، ٢٥ - ٤٧.

[٢٩] العمريين، عاطف مفلح. (٢٠٢٠). التواصل اللغوي وأثره في تنمية مهارة الاستماع لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة، مج٤، ع٥، ١٣٥ - ١٥٠.

[٣٠] العنزي، زعل بن شلال. (٢٠١٩). أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية مستوى بعض مهارات اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة تبوك من وجهة نظرهم. العلوم التربوية: جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية، مج٢٧، ع٤، ٢٩٢ - ٣٤٧.

[٣١] عوض، فايزة السيد محمد، وعبد الله، رحاب زناتي. (٢٠٢٠). برنامج تدريبي وفقا لنموذج فينك وفاعليته في تنمية مهارات تدريس الاستماع لدى الطلاب المعلمين الناطقين بغير العربية .مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع٢١، ج٩، ٤٠٠ -٤٣٢.

[٣٢] العياصرة، وليد رفيق. (٢٠١١). إستراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته، (ط.١). دار أسامة للنشر والتوزيع.

[٣٣] الفوزان، محمد إبراهيم. (٢٠١٩). أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى طلاب معهد اللغويات العربية. مجلة العلوم التربوية: جامعة الملك سعود - كلية التربية، مج٣١، ع١، ٤٩ - ٧١.

[٣٤] المغامسي، سعيد فالح. (٢٠٠٤). أثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل الدراسي بالمرحلة الجامعية. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية: جامعة الملك سعود، مج١٧، ع١، ٨٧ - ١١٦.

[٣٥] مسملي، عبد الله بن محمد بن عيسى. (٢٠٠٩). أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية المهارات اللغوية. مجلة مركز البحوث والدراسات الإسلامية: جامعة القاهرة - كلية دار العلوم - مركز البحوث والدراسات الإسلامية، مج ٤، ع ٨، ٩١ - ١٣٤.

[٣٦] مصلح، عمران أحمد علي. (٢٠١٦). استراتيجيات تنمية المهارات اللغوية الأربعة لدى المتعلم: دراسة وصفية. مجلة مجمع: جامعة المدينة العالمية، ع١٨، ٣٠٢ - ٣٤٦.

[٣٧] منصور، رشدي فام (١٩٩٧). "حجم التأثير" الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، تصدر عن الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ١٦(٧)، ٥٧ -٧٥.

[٣٨] نسرين، دوسن، صبرينة، خبال. (٢٠١٩). النصوص القرآنية ودورها في التحصيل اللغوي – السنة الثالثة ابتدائي أنموذجاً -،

[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد بوضياف. كلية الآداب واللغات.

[٣٩] نور، سيتي سلوى محمد، والكيلاني، أحمد محي الدين. (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجية التلخيص في تحسين مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية في ماليزيا. مجلة العلوم التربوية: جامعة الملك سعود - كلية التربية، مج٣١، ع١، ١٢٥ - ١٤٦.

بحوث المؤتمر الدولي الرابع تطوير مهارات اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الجامعية
جامعة القصيم، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، قسم اللغة العربية وآدابها، ص ص ٥٩-١٠٤، (١٤٤٣ هـ/ ٢٠٢٢)

توظيف الألعاب اللغويّة في تنمية مهارة التحدث لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية

د. محمد بن سلطان السلطان
الأستاذ المشارك في علم اللغة التطبيقي ـ تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها
كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية/ جامعة القصيم

ملخّص البحث:

تكمن أهمية مهارة التحدث في أنَّ نسبة كبيرة من دارسي اللغة العربية لغة ثانية يهدفون أولاً إلى التمكن من الحديث باللغة العربية، والتواصل مع أهلها، وبالرغم من هذه الأهمية التي تدفع الأفراد لتعلم اللغة العربية، ومن ثم التمكن من الحديث بها، إلا أننا نجد أنَّ هذه المهارة لا تلقى الاهتمام الكافي في عملية تعليم اللغة، وقد أشار الباحثون في مجال تعليم اللغات الأجنبية إلى وجود تأثير إيجابي في إكساب المتعلمين مهارة التحدث حينما تتم عملية التعليم والتعلم في جو يسوده المرح والبهجة، لذا جاءت هذه الدراسة "توظيف الألعاب اللغويّة في تنمية مهارة التحدث لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية" لتسليط الضوء على أهمية استخدام الألعاب اللغويّة في تدريس مهارة الحديث في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي: من خلال الإطار النظري للدراسة، وذلك فيما يتعلق بمراجعة الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة في مجالي الألعاب اللغويّة، ومهارة التحدث، في سياق تعليم اللغة العربية لغة ثانية. وقد خلصت هذه الدراسة إلى أهمية توظيف الألعاب اللغويّة في تدريس مهارة التحدث، والفائدة التي سيجنيها

متعلمو اللغة الثانية من ذلك، كما دعت المراكز المعنية بتعليم اللغة الثانية بشكل عام، وتعليم اللغة العربية لغة ثانية بشكل خاص، إلى ضرورة إدراج الألعاب اللغويّة في برامجها التعليمية، وإعداد دليل المعلم لتوظيف الألعاب اللغويّة في تنمية مهارة التحدث والتعبير الشفوي.

الكلمات المفتاحية : الألعاب اللغويّة ـ مهارة التحدث، متعلمو اللغة العربية، لغة ثانية.

المبحث الأول

خلفية الدراسة وأهميتها والدراسات السابقة

المقدمة :

تمثل مهارات اللغة الأربع (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) الأهداف الأساسية التي يسعى كل معلم إلى تحقيقها عند المتعلمين، فتعلم أية لغة من اللغات، إنما هدفه هو أنْ يكتسب المتعلم القدرة على سماع اللغة، وتعرُّف إطارها الصوتي الخاص بها، ويهدف كذلك إلى الحديث بها بطريقة سليمة تحقق له القدرة على التعبير عن مشاعره وأحاسيسه وحاجاته والتواصل مع الآخرين ولاسيما أهل اللغة المتعلمة، وكذلك يسعى إلى أنْ يكون قادرًا على القراءة والكتابة بها.

ومهارة التحدث هي الشكل الرئيس للتواصل، فهي وسيلة المرء للتعبير عن مشاعره وآرائه وأفكاره، والمشتغلون في مجال تعليم اللغة العربية لغة ثانية يشعرون بضعف الاهتمام بتدريس مهارة التحدث أو التعبير الشفويّ لدى متعلم اللغة العربية لغة ثانية، فالتركيز الأكبر على مهارتي القراءة والكتابة، لذا الحاجة ماسة للتركيز على تداولية اللغة، كي يستخدم المتعلمون اللغة الثانية استخدامًا مناسبًا في المواقف التواصلية التي يوجهونها في حياتهم اليومية، ونظرًا إلى أهمية الألعاب اللغويّة في المجال التربوي، ونتائج العديد من الدراسات التي أظهرت فعالية الألعاب اللغويّة في تدريس مهارة الحديث جاءت هذه الدراسة (توظيف الألعاب اللغويّة في تنمية مهارة التحدث لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية) لتعوض غياب تدريس (الكفاية التداولية) في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية.

مشكلة الدراسة وسؤالها الرئيس:

من خلال تجربة الباحث الميدانية أستاذًا للغة العربية لغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة القصيم، ومن خلال لقائه بعدد من المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية لغة ثانية في المملكة العربية وخارجها، لاحظ مشكلة ضعف الاهتمام بتدريس مهارة التحدث أو التعبير الشفويّ لدى متعلم اللغة العربية لغة ثانية؛ فالتركيز الأكبر على مهارتي القراءة والكتابة، وهذا يدفعنا للبحث عن أساليب فعالة لعلاج ذلك الضعف.

وبناءً عليه فقد تحددت مشكلة الدراسة الحاليّة في ضعف مهارة التحدث لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية. وعلاج هذه المشكلة يكمن في الإجابة عن السؤال الرئيس:

ما الألعاب اللغويّة التي يمكن توظيفها في تنمية مهارة التحدث لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى توظيف الألعاب اللغويّة في تنمية مهارة التحدث لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تقدم الدراسة إطارًا نظريًا حول كل من:

١ـ مفهوم التحدث، وطبيعة عمليَّته، وأهميّته، وأهدافه، ومداخل تعليمه، وتوجيهات عامة في تدريسه لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

٢ـ مفهوم الألعاب اللغويّة، وأهميتها في دروس اللغة العربية، وأنواعها، وخصائصها، ومراحل توظيفها، ودور الأستاذ في تنظيمها وتوظيفها.

٣ـ توظيف الألعاب اللغويّة في تنمية مهارة التحدث لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

الأهمية التطبيقية: تفيد الدراسة كل من:

١ـ واضعي مناهج تعليم اللغة العربية لغة ثانية: فالدرسة تلفت انتباههم إلى ضرورة العناية بتوظيف الألعاب اللغويّة في تنمية مهارة التحدث، وإعداد دليل للمعلم يتضمن الألعاب اللغويّة وطرائق توظيفها في تنمية مهارة الحديث.

٢ـ متعلمي اللغة العربية لغة ثانية: فالدرسة ترشدهم إلى مجموعة من الألعاب اللغويّة التي تعينهم على إتقان مهارة التحدث.

٣ـ الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية لغة ثانية: فالداسة تدفعهم إلى القيام بالمزيد من البحوث في مجال توظيف الألعاب اللغويّة في تنمية المهارات اللغويّة لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي: من خلال الإطار النظري للدراسة، وذلك فيما يتعلق بمراجعة الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة في مجالي الألعاب اللغويّة، ومهارة التحدث والتعبير الشفوي، في سياق تعليم اللغة العربية لغة ثانية.

مصطلحات الدراسة:

الألعاب اللغويّة:

عرفها عبد العزيز (١٩٨٣م) بأَنَّها " نشاط يتم بين الدارسين متعاونين أو متنافسين، للوصول إلى غايتهم في إطار القواعد الموضوعة"ص١٣.

ويقصد بالألعاب اللغويّة في هذه الدراسة بأنها: أنشطة لفظية موجهة قائمة على اللعب الهادف، استخدمها الباحث في تدريس مهارة التحدث لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

مهارة التحدث:

يعرف العيسوي وآخرون (٢٠٠٥م) التحدث بأنه: "ترجمة شفهية لما يدور في ذهن المتحدث تعبيرًا عن أفكاره أو مشاعره أو آرائه للآخرين، بطريقة تلاقي استحسانًا وإعجابًا من الآخرين، وهو ما يطلق عليه فن نقل المشاعر والأحاسيس والآراء بطريقة جيدة" ص٦٨.

ويقصد بمهارة التحدث في هذه الدراسة بأنها: قدرة متعلم اللغة العربية لغة ثانية على استعمال اللغة العربية بدقة وإتقان، في التواصل المثمر مع أبنائها، من خلال خمس مهارات من مهارات التحدث، وهي: سلامة اللغة، وحركات الجسم، وترابط العبارات، وتنظيم الأفكار وتسلسلها، وتمثيل المعنى.

الدراسات السابقة:

تناولت الدراسة الحالية الألعاب اللغويّة، ومهارة التحدث، أو التعبير الشفوي، في مجال تعليم اللغة العربية لغة ثانية، وبناءً على ذلك تضمنت الدراسات السابقة أربع دراسات، دراستين هدفت إلى التعرف على أثر الألعاب اللغويّة في تنمية مهارة التحدث، أو التعبير الشفوي في مجال تدريس اللغة العربية لأهلها، ودراستين في مجال تعليم اللغة العربية لغة ثانية، وقد عرض الباحث الدراسات بتسلسل زمني من الأقدم إلى الأحدث وتفصيل ذلك كما يلي:

١- دراسة الصويركي (٢٠٠٤م) هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج قائم على الألعاب اللغويّة، في تنمية التراكيب اللغويّة ومهارات التعبير الشفويّ، لدى

تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالأردن، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبيّ، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي، وقائمة بمهارات التعبير الشفهي المناسبة للتلاميذ، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٨٤) تلميذًا من الصف الرابع الأساسي بمدرسة في مدينة أسيوط، تم تقسيمهم بالتساوي على مجموعتين إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، التجريبية والضابطة، في اكتساب الأنماط اللغويّة ومهارات التعبير الشفهي لصالح المجموعة التجريبية.

٢ ـ دراسة ألفيان (٢٠٠٧م) هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام الألعاب اللغويّة لتعليم مهارة الكلام في معهد بيت الأرقم الإسلامي بالونج جمبر بإندونيسيا، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وطبقت الدراسة على طلبة المستوى الأول، مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، وتمثلت أداة الدراسة بالاختبار القبلي والاختبار البعدي، والمقالبة، والاستبانة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنَّ استخدام الألعاب اللغويّة لتعليم مهارة الكلام لها فعالية لترقية قدرة الطلاب في مهارة الكلام.

٣ ـ دراسة المحمدي (٢٠١٣م) هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام الألعاب اللغويّة في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة) وبلغت عينة الدراسة (٦٠) طالبًا قسموا على المجموعتين بالتساوي، وتمثلت أداة الدراسة بقائمة مهارات التحدث اللازمة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، وألعاب لغوية، واختبار مهارات التحدث، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنَّ ارتفاع تأثير الألعاب اللغويّة في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

٤ ـ دراسة الفطري (٢٠١٧م) هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية استخدام الألعاب اللغويّة "من أنا" لترقية قدرة الطلبة في مهارة الكلام بمعهد دار الأيتامي أتشيه الجنوبية بإندونيسيا، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، إذ طبقت الدراسة على (٣٣) طالبًا وطالبة من طلبة المستوى الثاني، وتمثلت أداة الدراسة بالاختبار القبلي والاختبار البعدي، والملاحظة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنَّ استجابة الطلبة في مهارة الكلام باستخدام الألعاب اللغويّة "من أنا" كانت ممتازة، وذات أثر جيدة في ترقية قدرة الطلبة في مهارة الكلام.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يتبين أنها تتفق جميعها مع الدراسة الحالية في استخدام الألعاب اللغويّة في تدريس مهارة التحدث أو التعبير الشفوي، وجميع الدراسات السابقة اتبعت المنهج شبه التجريبي، أما الدراسة الحالية فاتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الفطري (٢٠١٧م)، ودراسة ألفيان (٢٠٠٧م) في تطبيقها على دارسي اللغة العربية لغة ثانية، وتختلف الدراسة الحالية عن دراسة الصويركي (٢٠٠٤م)، ودراسة المحمدي (٢٠١٣م)؛ لأنهما طبقتا على دارسي اللغة العربية من أهلها. وأفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الجانب النظري للدراسة، واستخدام بعض أدوات تقويم مهارة التحدث.

المبحث الثاني

مفهوم التحدث، وطبيعة عمليته، وأهميته، وأهدافه، ومداخل تعليمه، وتوجيهات عامة في تدريسه

من الأهداف الأساسية لتعليم اللغة العربية هو إكساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي الواضح السليم. ويشير مدكور (٢٠٠٦م، ص٥) إلى أنَّ الاتصال اللغوي لا يتعدى أنْ يكون بين متكلم ومستمع، أو بين كاتب وقارئ. وعلى هذا الأساس فإنَّ للغة أربع مهارات: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة.

ويتناول المبحث الحالي مفهوم التحدث، وطبيعة عملية التحدث، وأهمية مهارة التحدث، وأهداف تعليم التحدث، ومداخل تعليم مهارة التحدث، وتوجيهات عامة في تدريس مهارة الحديث لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

مفهوم التحدث:

يعد التحدث عملية فسيولوجية وعقلية تتضمن نقل المعتقدات، والمشاعر، والأحاسيس، والخبرات، والمعلومات، والمعارف، والأفكار، والآراء ووجهات النظر ... من المتحدث إلى الآخرين، نقلاً يقع منهم موقع القبول، والفهم، والتفاعل والاستجابة، مع طلاقة وانسياب في النطق، وصحة في التعبير وسلامة في الأداء (عبدالباري، ٢٠١١م، ص٩٤).

ويطلق مدكور (٢٠٠٦م، ص١٠٧) على التحدث تسمية الكلام والتعبير الشفوي، وتحدث عن هذه التسميات الثلاث على أنه ليس بينها أدنى خلاف في المعنى. وهذه المصطلحات الثلاثة متداخلة تشير جميعها إلى معنى واحد وهو: القدرة على الاتصال اللغوي اللفظي.

ويشير سمك (١٩٨٦م، ص٤٩) إلى أنَّ التحدث يقتضي من المتكلم تعبيرًا لفظيًا عما يريد من رغبات، وما يحس به من حاجات، وما يدور بخلده من أفكار.

والكلام عمليّة إدراكيّة تتضمن دافعًا للتكلم، ثم مضمونًا للحديث، ثم نظامًا لغويًا بواسطته يترجم الدافع والمضمون في شكل كلام، وكل هذه العمليات لا يمكن ملاحظتها فهي عمليات داخلية فيما عدا الرسالة الشفوية المتكلمة (الناقة، ١٩٨٥م، ص١٥٣).

والعيسوي وآخرون (٢٠٠٥م) يعرفون التحدث بأنه: "ترجمة شفهية لما يدور في ذهن المتحدث تعبيرًا عن أفكاره أو مشاعره أو آرائه للآخرين، بطريقة تلاقي استحسانًا وإعجابًا من الآخرين، وهو ما يطلق عليه فن نقل المشاعر والأحاسيس والآراء بطريقة جيدة" ص٦٨.

من خلال التعريفات السابقة يتبين لنا أنَّ التحدث هو القدرة على الأداء اللغوي المنطوق بطريقة مفهومة ومعبرة عما يجول بداخل المتحدث.

طبيعة عملية التحدث:

يذكر الناقة (١٩٨٥م، ص١٥٣) أنَّ التحدث مهارة إنتاجية تتطلب من المتعلم القدرة على استخدام الأصوات استخدامًا سليمًا، والتمكن من الصيغ النحوية ونظام ترتيب الكلمات التي تساعده على التعبير عما يريد أنْ يقوله في مواقف الحديث؛ فالكلام عبارة عن عملية إدراكيّة تتضمن دافعًا للتحدث، ثم مضمونًا للحديث، ثم نظامًا لغويًّا بواسطته يترجم الدافع والمضمون في شكل كلام، وجميع هذه العمليات لايمكن ملاحظتها فهي عمليات داخلية فيما عدا الرسالة الشفوية المتكلمة.

ويشير عبدالباري (٢٠١١م، ص ٩٥) إلى إنَّ التحدث عملية معقدة يتضمن عمليتين هما:

أولاً- العملية الفسيولوجية:

وتتمثل هذه العملية في استغلال هواء الزفير المنبعث من الرئة، حيث يُعتَرض هذا الهواء أثناء الصعود في المجاري الهوائية، واستغلال هذا الهواء المشبع بثاني أكسيد الكربون، حيث يقوم المخ بإعطاء إشارة إلى الجهاز النطقي لدى الفرد، حيث ينتج الصوت في الحنجرة، ويؤدي الهزاء الخارج إلى اهتزاز الوترين الصوتيين، ثم تبدأ هذه الأصوات بالتشكل داخل الفم بتأثير من اللسان والشفة والأسنان.

ثانيًا - العملية العقلية:

وتتمثل في عملية التفكير التي يمارسها المتحدث قبل عملية الكلام، وفي أثناء الكلام وبعده، بالإضافة إلى استدعائه للمفردات المخزنة في ذاكرته حول الموضوع، وكذلك استرجاعه لخبراته السابقة، ثم تنظيمه للأفكار في أثناء الحديث بشكل مرتب متسلسل، وقبل ذلك كله يأتي الدافع النفسي الذي يستثير الفرد للتحدث، وقد يكون الدافع داخليًّا مثل: الآحاسيس والانفعالات الداخلية التي يشعر بها المتحدث، وقد يكون الدافع خارجيًّا كأنْ يوجد من يحثه على التحدث مثل: طلب إجابة عن سؤال.

أما مدكور (٢٠٠٦م، ص ١١٣) فيرى أنَّ عملية التحدث تمر في أربع خطوات هي:

١- الاستثارة: فقبل أنْ يتحدث المتحدث لابد أنْ يستثار، والمثير إما أنْ يكون خارجيًا كأنْ يجيب عن سؤال طرح عليه، أو يشترك مع الآخرين في نقاش... أو يكون المثير أو الدافع للكلام داخليًا، كأنْ ترد في ذهن الشخص فكرة فيعبر عنها للآخرين.

٢- التفكير: بعد الاستثارة يبدأ الشخص في التفكير فيما سيقول، فيجمع الأفكار ويرتبها.

٣ـ الصياغة: بعد استثارة الشخص ودفعه للتحدث، والتفكير فيما سيقول، يبدأ في انتقاء الرموز (ألفاظ وعبارات وتراكيب) المناسبة للمعاني التي يفكر فيها.

٤ـ النطق: وهو المظهر الخارجي لعملية التحدث، جاء بعد العمليات الثلاث الاستثارة والدفع للحديث، ومن ثم التفكير فيما سيتحدث فيه، واختيار الرموز المناسبة للمعاني ولنوعية المستمعين.

من العرض السابق يتضح أنَّ التحدث ينتج من خلال العمليات الفسيولوجية، والعمليات العقلية التي لايمكن ملاحظتها فيما عدا الرسالة الشفوية المتكلمة التي أسفرت عنها تلك العمليات الداخلية، وينبغي للأستاذ أنْ يدرب الدارسين على الخطوات الأربع لطبيعة عملية التحدث (الاستثارة، والتفكير، والصياغة، والنطق).

أهمية مهارة التحدث:

تتمثل أهمية مهارة التحدث في كونها وسيلة اتصال بين الفرد والجماعة، فبواسطة التحدث يستطيع إفهامهم مايريد، وأنْ يفهم في الوقت نفسه ما يُراد منه. وهذا الاتصال لن يكون ذا فائدة إلا إذا كان صحيحًا ودقيقًا إذ يتوقف على حسن التعبير وصحته وضوح الاستقبال اللغوي والاستجابة البعيدة عن الغموض أو التشويش، والتعبير الصحيح أمر ضروريّ في مختلف المراحل الدراسية، وعلى إتقانه يتوقف تقدم الدارس في تعلم المعلومات الدراسية المختلفة (عبدالباري، ٢٠١١م، ص٩٩).

ويرى كل من: (إبراهيم، ١٩٦٨م، ص١٤٥، وعبدالباري، ٢٠١١م، ص١٠٢، ومدكور، ٢٠٠٦م، ص١١١، وسمك ١٩٨٦م، ص٥٠) أنَّ أهمية تنمية مهارة التحدث تتضح من خلال النقاط الآتية:

١ـ أنها أهم الغايات المنشودة من دراسة اللغات؛ لأنها وسيلة الإفهام.

٢ـ أنَّ اللغة في الأساس هي الكلام، أما الكتابة فهي محاولة لتمثيل الكلام.

٣ـ أنَّ الكلام أو التحدث من أهم ألوان النشاط اللغويّ للكبار والصغار على السواء.

٤ـ أنَّ الإنسان في حياته العادية، وفي أي مرحلة من مراحل العمر لديه الميل والرغبة في أنْ يتحدث، ويعبّر عما يفكر فيه وعما يعمله ... بل إنهَّ بأقواله وأحاديثه قد يتمكن من إقناع سامعه، والسيطرة عليه، وكسب تأييده وثقته.

٥ـ أنَّ للعجز عن التعبير أثرًا كبيرًا في إخفاق الدارسين، وتكرار إخفاقهم يترتب عليه الاضطراب، وفقدان الثقة بالنفس.

٦ـ أنَّ عدم الدقة في التعبير يترتب عليه فوات الفرص، وضياع الفائدة.

يتبين مما سبق أنَّ مهارة التحدث تقوي الروابط الفكريّة، والاجتماعية بين الدارسين داخل قاعة الدراسة، وبينهم وبين المجتمع خارج قاعة الدراسة، كما أنها تحقق لهم شخصياتهم من خلال القدرة على التعبير عن ذواتهم، وأفكارهم، وآرائهم، والقدرة على التعليق، والمشاركة في الأحاديث، والقدرة على التعبير اللفظيّ، في المواقف المختلفة، كما أنَّ إجادة مهارة التحدث عامل أساس في تعلم المعلومات الدراسيّة المختلفة.

أهداف تعليم التحدث:

لتعليم مهارات التحدث أهداف عامة ذكرها (الناقة، وطعيمة، ٢٠٠٣م، ص ١٣٠، والناقة ١٩٨٥م، ص١٥٧)، وحددت فيما يلي:

١ـ أنْ ينطق المتعلم أصوات اللغة العربية، وأنْ يؤدي أنواع النبر والتنغيم المختلفة، وذلك بطريقة مقبولة من أبناء اللغة العربية.

٢ـ أنْ ينطق الأصوات المتجاورة والمتشابهة.

٣ـ أنْ يدرك الفرق في النطق بين الحركات القصيرة، والحركات الطويلة.

٤ـ أنْ يعبر عن أفكاره مستخدمًا الصيغ النحوية المناسبة.

٥ـ أنْ يعبر عن أفكاره مستخدمًا النظام الصحيح لتركيب الكلمة في اللغة العربية خاصة في لغة الكلام.

٦ـ أنْ يستخدم بعض خصائص اللغة في التعبير الشفويّ، مثل: التذكير والتأنيث، وتمييز العدد، والحال، ونظام الفعل وأزمنته، وغير ذلك مما يلزم المتكلم باللغة العربية.

٧ـ أنْ يكتسب ثروة لفظية كلامية مناسبة لعمره، ومستوى نضجه وقدراته، وأنْ يستخدم هذه الثروة في إتمام عمليات اتصال عصرية.

٨ـ أنْ يستخدم بعض أشكال الثقافة العربية المقبولة والمناسبة لعمره، ومستواه الاجتماعيّ وطبيعة عمله، وأنْ يكتسب بعض المعلومات الأساسيّة عن التراث العربي والإسلامي.

٩ـ أنْ يعبر عن نفسه تعبيرًا واضحًا ومفهومًا في مواقف الحديث البسيطة.

١٠ـ أنْ يتمكن من التفكير باللغة العربية، والتحدث بها بشكل متصل ومترابط لفترات زمنية مقبولة.

ويمكن القول: إنَّ تعليم مهارات التحدث وتنميته يهدف إلى تحقيق غايات عدة، منها ما هو فكري، ووجداني، وسلوكي، وهذه لا يمكن تحقيقها إلا إذا وجد الأستاذ المتمكن الذي يسهم في تحقيقها بشكل جيد، ويعي مفهوم التحدث، وأهميته

لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية، ويختار المناسب من طرق التدريس، والأنشطة، وأساليب التقويم، ويراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

مداخل تعليم مهارة التحدث:

تعد مهارة التحدث من أهمّ المهارات اللغويّة بعد مهارة الاستماع، وتعليمها للناطقين بغير اللغة العربية له دور بارز، ومكانة مهمة في تعليم اللغة الأجنبية، إذ إنَّ اللغة أساسها التحدث، لذا تعددت مداخل مهارة التحدث وطرائق تدريسها.

وقد أشار (الناقة، وطعيمة، ٢٠٠٣م، ص ١٣٥، والناقة ١٩٨٥م، ص١٦٥) إلى إمكانية استخدام المدخل السمعيّ البصري في تعليم مهارة التحدث، ففي هذا المدخل يمكن استخدام أساليب كثيرة، منها: الصور، والتمثيل، وسلاسل من الأحداث. والتعبير بالملامح وجميعها أساليب يستعان بها لتفسير المعنى وربطه بالصوت ثم نطقه. واستخدام المدخل السمعيّ البصري يستند إلى عدة أسباب منها:

١ـ أنَّ ارتباط الصورة بالصوت يقلل كثيرًا من الإحساس بالحاجة إلى اللغة الأم. فالمعنى واللفظ يرتبطان ارتباطًا مباشرًا دون حاجة لتدخل من اللغة الأم.

٢ ـ أنَّ هذه الأساليب تلفت الانتباه منذ البداية إلى تدريب الدارسين على التفكير في اللغة الهدف باللغة الهدف ذاتها.

٣ـ أنَّ الحاجة للكتابة هنا تقل؛ لأن الكلمات المتكلمة لا تترابط فقط مع التتابع الصحيح للنطق، بل مع ما تثيره الصورة من معانٍ مما يساعد على حفظ النطق واستدعائه بمجرد رؤية الصورة.

٤ـ أنَّ التعلم هنا يعتمد على العرض البصري مع التذكر السمعيّ مع الاستخدام الشفويّ، ولا شك أنَّ البصر مع السمع مع الحديث والاستخدام تؤكد القدرة على الكلام.

٥ـ أنَّ هذا المدخل يتضمن دوافع ومثيرات للدارس ؛ حيث تتاح له الفرص العملية لاستخدام ما حفظ من عبارات في فترة الاستماع، وللشعور بأنَّه تعلم شيئًا مفيدًا.

٦ـ أنَّ هذا المدخل يتسع ليشمل أساليب وإمكانات كثيرة ؛ فمن الأساليب نجد ما يسمى بالأسلوب المباشر، وأسلوب سلاسل المواقف التمثيلية، وأسلوب الأسئلة والأجوبة، ومن الإمكانات نجد الأيام المفتوحة، والرحلات، والاجتماعات، والمناقشات، ومسابقات التحدث.

أما (عبدالباري ٢٠١١م، ص ١٣٧) فقد ذكر مدخلين لتعليم مهارة التحدث هما:

المدخل الأول ـ الموقف الاجتماعي:

فلاتصال الشفهي يأخذ مكانه في أنواع مختلفة من المواقف، كل حسب ظروفه الخاصة، والاتصال معناه أنْ نتحدث أو نكتب إلى آخر على أنه مشترك معنا في أمرٍ ما، وكل عمليات الاتصال تتطلب مرسلاً ومستقبلاً، ورسالة مشتركة بينهما، ولذا فإنَّ هذه اللغة هي أداة التبادل فيما بينهما.

المدخل الثاني ـ الموقف التعليمي.

حيث يقوم الأستاذ بتقسيم الدارسين إلى جماعات صغيرة ؛ للتدريب على مهارة التحدث، ويحدد لهم الأستاذ مجال الحديث، ويتم تدريب الطلاب على مهارات محددة في كلِّ موقف تعليمي (اصطناعي)، ليصل الدارسون في النهاية إلى التحدث في كافة المواقف الرسمية وغير الرسمية.

وبتأمل المدخلين السابقين يمكننا إضافة مدخل ثالث، وهو الجمع بين الموقف الاجتماعي، والموقف التعليمي، فهما مدخلان متكاملان ؛ حيث إنَّ الأستاذ الكفء

يستطيع المزج بين الموقفين التعليمي والاجتماعي، حيث يشعر الدارس بأنَّ ما يتعلمه من دروس لغوية له فائدة اجتماعية، تتمثل في تحقيق تواصل فعال بينه وبين الآخرين، و الموقف التعليمي أمر لا بد منه؛ لأنَّ مهارة التحدث ليست مهارة عفوية أو تلقائية تنمو بالنمو، أو ببلوغ المتحدث درجة من النضج الجسمي واللغوي والعقلي تؤهله للتحدث بطلاقة، وإنما هي مهارة تنمو بالتدريب وتضمر بعدم الاهتمام والرعاية.

توجيهات عامة في تدريس مهارة الحديث لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية:

يرجع النجاح في تعليم مهارة الحديث إلى الاشتراك الفعال للدارسين في المناشط اللغويّة، فتنمية القدرة على الحديث أمر غير ممكن إلا إذا انخرط الدارس في عملية الحديث، وبدأ بالتعبير عن نفسه (الناقة، وطعيمة، ٢٠٠٣م، ص ١٤٥)

ويذكر (طعيمة، ١٩٨٦م، ج٢، ص٤٨٧) مجموعة من التوجيهات العامة في تدريس مهارة الحديث في اللغة العربية لغة ثانية، يمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

١ـ تدريس مهارة الحديث يعني ممارسة الحديث:

فينبغي للأستاذ تعريض الدارس لمواقف يتحدث فيها بنفسه لا أنْ يتحدث غيره عنه؛ فالحديث مهارة لا يتعلمها الدارس إنْ تحدث الأستاذ اقتصر دور الدارس على الاستماع فقط، فقياس كفاءة الأستاذ في تدريسه مهارة الحديث بمقدار صمته وقدراته على توجيه الحديث، وليس بكثرة كلامه واستئثاره بالحديث.

٢ـ أنْ يعبر الدارس عن خبرة:

فلا يكلف الدارس بالحديث عن شيء ليس لديه علم به، ومن ضياع الوقت تكليف الدارس بالحديث عن موضوع غير مألوف إذ إنَّ هذا يعطل فهمه، وقد لا يجد في رصيده اللغوي مايسعفه.

٣ـ التدريب على توجيه الانتباه:

ليس الحديث نشاطًا آليًا يردد فيه الدارس عبارات معينة، وقت ما يراد منه الحديث، بل إنَّ الحديث نشاط عقلي مركب، إنه يستلزم القدرة على تمييز أصوات عند سماعها، وعند نطقها، والقدرة على تعرف التراكيب، وكيف أنَّ اختلافها يؤدي إلى اختلاف المعنى، لذا يجب على الأستاذ تدريب الدارسين على الانتباه جيدًا لما يقولونه.

٤ـ عدم المعارضة، وكثرة التصحيح:

لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية من العجز في اللغة ما يعوقهم عن الاسترسال في الحديث، أو إخراجه بشكل متكامل، ومما يزيد في إحساس الدارس بهذا العجز مقاطعة الأستاذ له، وكثرة التصحيح.

٥ـ مستوى التوقعات:

من الأساتذة من تزيد توقعاته عن الإمكانات الحقيقية للدارس، فيظل يراجع الدارس، ويستحثه على استيفاء القول، ثم يلومه إنْ لم يكن عند مستوى التوقعات، لذا ينبغي أنْ يعي أساتذة اللغة العربية لغة ثانية أنَّ من يدرس اللغة، وهو كبير يندر أنْ يصل إلى مستوى أهل اللغة عند ممارسة مهارة الحديث، فعلينا أنْ نقدِّر ذلك، وأنْ نكون واقعيين في توقعاتنا.

المبحث الثالث

مفهوم الألعاب اللغويّة ودور الأستاذ في استخدامها في تدريس مهارة التحدث لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

يظـن بعـض النـاس أنَّ مـن (الـترف) اللغـوي توظيـف الألعـاب في عمليـة التدريس، ولكن المتأمل للآثار الجيدة التي تتركها الألعاب في نفوس الدارسين، وما يطرأ على لغتهم من تطور ونمو، سيقتنع بأهمية استخدام الألعاب عامل ملطف من جفاف الدروس، وتعب التدريبات والتمرينات، ووسيلة فاعلة لتنمية مهارات اللغة، وتوفير فرص الاتصال بين الدارسين في مواقف اجتماعية طبيعية في جو من المرح (عبد العزيز، ١٤٠٣هـ، ص٧).

وقد استفادت برامج تعليم اللغات في السنوات الأخيرة من الألعاب بوصفها أداة، أو وسيلة، وإستراتيجية مساعدة في العملية التعليمية؛ حيث ثبت لعلماء اللغة التطبيقيين ولكثير من معلمي اللغات أنَّ الأساليب السائدة لا تؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة من تعليم اللغات، لذا أخذت الألعاب التعليمية وضعها في الدراسات التربوية التي أثبتت فاعلية استخدامها في تنمية المهارات في المجالات والأنشطة المختلفة، وهو ما أدى إلى توسع المربين في استخدامها في كافة التخصصات، بما في ذلك تعليم اللغة العربية لغة ثانية؛ لتظهر ألعاب خاصة بها تسمى بالألعاب اللغويّة، أو الألعاب اللفظية.

ويتناول المبحث الحالي مفهوم الألعاب اللغويّة، وأهميتها في دروس اللغة العربية، وأنواعها، وخصائصها، ومراحل توظيفها، ودور الأستاذ في تنظيمها وتوظيفها.

مفهوم الألعاب اللغويّة:

تعددت التعريفات التي تناولت الألعاب اللغويّة، فقد عرفها الصويركي (٢٠٠٦م) بأنها: "إستراتيجيات معينة تستخدم في تعليم مهارات اللغة

وتعلمها، وتكون مبنية على خطة واضحة تركز على أسس علمية مدروسة، وتؤدي دورًا مهمًا في عرض المهارات والمفاهيم الأساسية، ونقلها وتبسيطها وربطها بالحياة، إذ تعطي عملية التعليم معنى حقيقيًا يؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة" ص٢٨.

ويرى عبد العزيز (١٩٨٣م) أنَّ الألعاب اللغويّة عبارة عن: " نشاط يتم بين الدارسين متعاونين أو متنافسين، للوصول إلى غايتهم في إطار القواعد الموضوعة"ص١٣.

وينظر سمك (١٩٩٨م) إلى الألعاب اللغويّة بوصفها تدريب لغوي يناسب عددًا من الأبواب النحوية؛ كالاستفهام والجواب، والإثبات والنفي، والأمر، والإشارة، والفاعل والمفعول به، والمبتدأ والخبر... وأنَّ طريقة التدريب تكون بلعبة يؤديها الطلاب تحت إشراف المعلم وتخطيطه. ص٧٣٤.

من خلال التعريفات السابقة يمكن تعريف الألعاب اللغويّة بأنها: نشاط لغويّ تعليمي يحمل صفات اللعب من حيث التشويق، وصفات الإستراتيجية التعليمية من حيث التخطيط والتنفيذ والتقييم، يتفاعل الدارسون في هذا النشاط اللغوي التعليمي بشكل فردي أو ثنائي أو جماعي، في جو من المنافسة المنظمة، ويكون دور المعلم منسقًا للأداء بما يحقق الأهداف المرجوة.

أهمية الألعاب اللغويّة في دروس اللغة العربية:

لم تعد الألعاب وسيلة للتسلية أو لقضاء أوقات الفراغ، بل أصبحت أداة مهمة يحقق بها الإنسان النمو العقلي والمعرفي، ومن الإستراتيجيات الناجحة التي تستخدم لتنمية الأداء اللغوي وتحسينه لدى الدارسين، وتضعهم في مواقف تشبه مواقف الحياة اليومية، وتساعدهم على تركيز الانتباه، والإدراك والتخيل، والابتكار والإبداع، سعيًا إلى تحقيق الأهداف التعليمية (الصويركي، ٢٠٠٦م، ص ٩).

وأشار كل من: (الخضر ٢٠٠٧م، ص٧٥، والحيلة، ٢٠١٠م، ص٥١، والهويدي، ٢٠١٢م، ص٢٨، والمحمدي، ٢٠١٣م، ص١٦) إلى أن الألعاب اللغويّة والتربوية تؤدي إلى عدد من الأدوار التي تشير إلى أهميتها، ومن ذلك:

- مخاطبتها لأكثر من حاسة لدى الدارس، فهي تستخدم جميع الحواس: السمع، والبصر، واللمس، والشم والتذوق، وكلما خاطبت أكثر من حاسة خلال عملية التعلم، كانت المعلومة أو السلوك أكثر ثباتًا وفهمًا لدى الدارسين.
- تحدث تفاعلاً بين الدارس وبيئته؛ لغرض التعلم، وإنماء الشخصية، والسلوك، والمهارات.
- تنمي الناحية العقلية، وتثير العقل على التفكير وذلك لأن لكلِّ لعبة قواعدها وأنظمتها لا بد من اتباعها من قبل الدارسين وذلك لتحقيق الأهداف المخطط لتحقيقها.
- تنمي قيم التعاون، وتدرب الدارس على المهارات الاجتماعية، واحترام حقوق الآخرين، واحترام القوانين.
- تسهم في تفريد التعليم، وتنظيمه لمواجهة الفروق الفردية بين الدارسين.
- تعزز الخبرات المتعلمة، وتعطي فرصة للمراجعة المثمرة، لما سبق تعلمه عن طريقها.
- تساعد الدارسين في التعبير عن ذواتهم.
- تخليص الدارسين من توتراتهم النفسية المختلفة أثناء التعلم.

- تسهم في استثارة دافعية الدارسين، وتكسر الملل الذي يصاحب طرائق التدريس التقليدية.
- تسهم في انتقال أثر التعلم، وإعطاء معنى لما يتعلمه الدارس.

والألعاب اللغويّة لها دور كبير في تحسين مهارة التحدث في اللغة العربية، فنتائج دراسة المستريحي (٢٠١٩م) أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلبة المجموعة التجريبية التي درست بواسطة إستراتيجية (فكر- زاوج - شارك) على اختبار مهارة التحدث مجتمعة.

ويتضح من ذلك أن الألعاب اللغويّة تعد من أكثر الأساليب تشويقًا، واستثارة لدافعية الدارسين، وهو ما يجعلها ذات أهمية في تعليم مهارة التحدث لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

أنواع الألعاب اللغويّة:

يمكن للألعاب أنْ تُدَرِّب على المهارات اللغويّة الرئيسة (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة)، ويمكن استثمارها كذلك في جميع خطوات سلسلة التعليم والتعلم (التقديم، والتكرار، والربط، والإنشاء ...)، وفي تدريب على مواقف ونماذج عديدة من الاتصال (عبد العزيز، ١٤٠٣هـ، ص١٧).

وقد أورد كل من: (عبد العزيز، ١٤٠٣هـ، ص٢٦، والهويدي ٢٠١٢م، ص٥٠، والمحمدي، ٢٠١٣م، ص١٩،) صورًا من الألعاب التي يمكن أنْ تستخدم في تعليم اللغة العربية، ومن ذلك:

- الألعاب الاتصالية.
- ألعاب بطاقة التعبير.
- ألعاب المسابقات الجماعية المعتمدة على التعبير اللفظي.

- ألعاب المسابقات الفردية في القضايا التي تحتاج إلى جهد فردي في التعلم، مثل: مهارتي الكتابة، والحديث.
- ألعاب المباريات اللغويّة، أو مايسمى باللعب المنظم.
- الألعاب التي تنمي المهارات الفردية والتفكيرية؛ كألعاب البطاقات التبادلية، والصور التعبيرية.
- الألعاب المعتمدة على المهارات البصرية للتمييز، أو التعبير.
- الألعاب المسرحية بأنواعها.
- اللعب بالاكتشاف للمحتوى اللغوي.
- ألعاب تمثيل المواقف (المحاكاة).
- ألعاب التمثيل الحر، والتي تنمي مهارات عدة، من أهمها مهارة التحدث.

ويقسم (الخضر ٢٠٠٧م، ص١٧) الألعاب التعليمية إلى أنواع من حيث:

- عدد المشاركين (فردية، وجماعية).
- المكان المناسب (داخلية، وخارجية).
- الجانب الإنساني المستخدم (عضلية، وذهنية).

ويمكن تقسيم الألعاب اللغويّة إلى نوعين من حيث الإعداد:

- ألعاب جاهزة: وهي الألعاب التي أعدت مسبقًا، وتشترى من متاجر بيع الألعاب، وقد يقوم الأستاذ بتطويعها والتعديل عليها لخدمة أهداف الدروس المستخدمة فيها.

- ألعاب خاصة: وهي ألعاب يقوم الأستاذ بتصميمها خصيصًا، لتحقيق أهداف معينة لدروس محددة، وهذه يصعب الحصول عليها جاهزة، وبالمواصفات والأهداف التي يسعى الأستاذ إلى تطبيقها.

خصائص الألعاب اللغويّة الجيّدة:

يمكن للعبة أنْ تكون جيدة من حيث كونها لعبة، ولكن قد لا تعد وسيلة نافعة ومفيدة، من حيث كونها وسيلة مساعدة من وسائل تعليم اللغة. فاللعبة الجيدة ينبغي ألا تحمل عوائق، أو تتعارض مع أهداف الدرس اللغوي، وأن تراعي الخصائص اللغويّة للدارسين في المرحلة المراد استخدام الألعاب اللغويّة فيها، إذ تعد الألعاب التي تدور حول الألغاز المعقدة ألعابًا غير مناسبة؛ لأن الوقت اللازم والقدرات المناسبة لا تتفق مع استخدام مثل هذه الألعاب، وكذلك الأمر بالنسبة إلى الألعاب التي تدفع إلى تكوين سلوكيات خاطئة، أو التي يشترك فيها عدد محدد من الدارسين بينما يظل الآخرون يتفرجون فقط (عبد العزيز، ١٩٨٣م، ص ١٥).

وأشار كل من: (عبد العزيز، ١٩٨٣م، ص ١٧، والحيلة ٢٠١٠م، ص١٣١، والمحمدي، ٢٠١٣م، ص١٩) إلى مجموعة من **المعايير التي ينبغي أن يختار المعلم على أساسها اللعبة المناسبة للدرس، ومن هذه المعايير:**

- أنْ تكون الألعاب ذات صلة بالأهداف التربوية التي يسعى المعلم إلى تحقيقها.
- أنْ تكون اللعبة صالحة لكافة المستويات.
- أنْ تعالج اللعبة أكثر من مهارة، أو ظاهرة لغوية.
- أنْ تكون سهلة الإجراءات.
- أنْ تحتوي على روح المنافسة والتحدي.

- ألا تخرج عن الإطار العام المخطط له.
- أنْ يكون لها أهداف محددة، وواضحة مسبقًا.
- أنْ تكون مناسبة لخبرات الدارسين، وقدراتهم.
- أنْ تكون مثيرة وممتعة وتحقق الدافعية للتعلم.
- أنْ تراعى الخصائص العمرية، والمرحلة التعليمية للمتعلمين.
- ألا تخرج اللعبة من إطارها العام عن القواعد والمبادئ الإسلامية.
- أنْ يكون دور الدارس واضحًا ومحددًا.
- أنْ يراعى فيها الزمن، سواء زمن المحاضرة أو زمن تقسيم اللعبة على المشاركين.
- أنْ يسجل المعلم فيها ملاحظاته على تلاميذه، وعلى ذات اللعبة من أجل التغذية الراجعة، وتشخيص مدى نمو التلاميذ، من حيث اكتساب الخبرات المطلوبة، والتعرف على أماكن الضعف في التحصيل.
- أنْ تراعى مجالات السلامة العامة.
- أنْ تناسب أعداد المتعلمين المشاركين فيها.
- أنْ تبنى على أسس تمثل بدقة المفهوم، أو المهارة المطلوب تدريسها.

وتعد الخصائص السابقة خصائص عامة في اختيار اللعبة الجيدة، وأما الألعاب اللغويّة المستخدمة في تنمية مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية فينبغي أنْ تنمي لدى الدارسين القدرة على الفصاحة والطلاقة، والقدرة على إخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة، واستخدام التنغيم والنبر بشكل صحيح، وأنْ

تكون هذه الألعاب سهلة وغير معقدة، وتراعي الفروق الفردية في مهارات التحدث لدى الدارسين بما يضمن مشاركتهم جميعًا في هذه الألعاب.

مراحل توظيف الألعاب اللغويّة:

تتفق الألعاب اللغويّة مع الألعاب التعليمية أو الألعاب التربويَّة في المراحل التي تمر بها من حيث الإعداد والتطبيق، والتقويم، والمتابعة، أو مرحلة ما قبل اللعب، ومرحلة اللعب، ومرحلة مابعد اللعب، وبين كل مرحلة من مراحل اللعب مراحل فرعية، فقد قسم (الخضر، ٢٠٠٧م، ص٢٤) مراحل توظيف الألعاب اللغويّة في المواقف التعليمية الصفية إلى ثلاث مراحل، أما (الصويركي، ٢٠٠٦م، ص٣١، والحيلة، ٢٠١٠م، ص١٣٢، والهويدي، ٢٠١٢م، ص٥٥) فقد قسموا مراحل الألعاب اللغويّة إلى أربع مراحل. ويمكن تقسيم مراحل توظيف الألعاب اللغويّة إلى خمس مراحل هي:

أولاً: مرحلة تخطيط الألعاب اللغويّة: وفيها يراعي الأستاذ مايلي:

- تحديد الأهداف التي من أجلها تستخدم الألعاب اللغويّة.
- تحديد العلاقة بين أهداف الألعاب اللغويّة، وأهداف المنهج الدراسي، وأهداف النصِّ الدراسي.
- مدى اتصال الألعاب بالأهداف التربوية التي يسعى الأستاذ إلى تحقيقها.
- تهيئة التلاميذ ذهنيًّا، وإثارة اهتمامهم باللعبة، وتوضيح قواعد اللعب.

ثانيًا: مرحلة بناء الألعاب اللغويّة وتصميمها: وفيها يراعي الأستاذ مايلي:

- إعداد الألعاب اللغويّة بحيث تكون صالحة للتطبيق والتنفيذ داخل القاعة الدارسية أو خارجها.
- إعداد المعلم لنفسه أولاً بحيث يجرب هذه الألعاب بنفسه قبل تطبيقها مع الدارسين.
- وضع الخطة لتنفيذ الألعاب اللغويّة.
- كتابة تعليمات التنفيذ وصياغتها بلغة واضحة تناسب مستويات الدارسين.
- رصد الخبرات المطلوب اكتسابها من الألعاب اللغويّة المناسبة لكلِّ من الأنماط اللغويّة، ومهارات التعبير الشفوي.

ثالثًا: مرحلة تنفيذ الألعاب اللغويّة: وفيها يراعي الأستاذ مايلي:

- يهيئ الأستاذ أذهان الدارسين، ويثير انتباههم، ويشرح لهم أهداف كلِّ لعبة وقواعدها.
- توزيع الألعاب على الدارسين بطريقة منتظمة.
- مراعاة الفروق الفردية بين الدارسين أثناء اللعب.
- أن يمارس الأستاذ دوره في ضمان الهدوء، والتعاون، وعدم التعدي، أو مخالفة قواعد اللعب.

رابعًا: مرحلة تقويم الألعاب اللغويّة:

وهي مرحلة ما بعد اللعب، وفيها يقوم الأستاذ بمشاركة الدارسين في تقويم اللعبة، ومدى تحقيق أهدافها، وتحفيز الدارسين للمشاركة في الألعاب القادمة، والابتعاد عن كلِّ ما من شأنه أنْ يثبط همة الدارس، ويقلل من عزيمته، أو يجعله ينفر من المشاركة في الألعاب اللغويّة.

خامسًا : مرحلة المتابعة:

وهي مرحلة متابعة الدارس، والعمل على تنويع الخبرات التي تؤدي إلى زيادة الخبرة بالتدرج، فمن المعروف أنَّ المعرفة تنمو، وكذلك المهارة. كما تشمل مرحلة المتابعة العمليات التي تضمن استخدام اللعبة مرة قادمة بطريقة أفضل، والاستفادة من نتائج التقويم، ومتابعة الألعاب وتخزينها.

وهذه المراحل تتفق في إنتاج أي لعبة، وفي أي تخصص، فحتى الألعاب الجاهزة تمر بذات المراحل، من الإعداد، والتنفيذ، والتقويم، والمتابعة، وعلى الرغم من أهمية مرحلتي الإعداد والتنفيذ، إلا أن هذا لا يقلل من أهمية مرحلتي التقويم والمتابعة، وخاصة تقويم الألعاب؛ لأن التقويم هو الذي يحدد ما حققته الألعاب، ويوضح المعوقات التي حالت دون تحقيق بعض الأهداف، ويضع للمعلم رؤية حول الطريقة السليمة للاستفادة من الألعاب وتنفيذها بما يحقق الأهداف بطريقة مناسبة في المرات التالية من الاستخدام.

دور الأستاذ في تنظيم الألعاب اللغويّة وتوظيفها:

حتى ينجح الأستاذ في تنظيم الألعاب اللغويّة في التدريس وتوظيفها، لابد أنْ يكون أولاً مقتنعًا بأهمية استخدام الألعاب اللغويّة، ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية المتنوعة، وتنمية النواحي العقلية والجسمية والاجتماعية لدى المتعلمين، وإلا فإنَّ أية محاولة من هذا القبيل محكوم عليها بالفشل التام. وعندما يؤمن الأستاذ بأهمية توظيف الألعاب اللغويّة في تنمية مهارات اللغة، ويعتاد على استخدامها في تدريسه داخل قاعة الدراسة وخارجها، ويتوفر لديه أنواع كثيرة منها، ويعمل على تطويرها وتعديلها وابتكار بعضها، فإنَّ النجاح يكون حليفه في هذا المجال (الصويركي، ٢٠٠٦م، ص ٤٥).

ويمكن تلخيص دور الأستاذ في تنظيم الألعاب اللغويّة وتوظيفها في النقاط الآتية كما أشار إلى ذلك (عبد العزيز، ١٩٨٣م، ص ٣٦، وشحاته، ٢٠٠٦م، ص ٥٤، والحيلة ٢٠١٠م، ص١٣٠، والهويدي، ٢٠١٢م، ص٣٠، والمحمدي، ٢٠١٣م، ص٢٣):

- كتابة قائمة بالألعاب اللغوية التي سيوظفها الأستاذ في تدريسه المقرر اللغويّ.
- التدرب على استخدام الألعاب اللغويّة قبل تطبيقها مع الدارسين.
- أنْ يكون الهدف من توظيف اللعبة اللغويّة واضحًا في ذهن الأستاذ.
- تحديد الأهداف الخاصة بكل لعبة لغوية يقوم الدارسون بممارستها.
- تحديد المصادر والأدوات التي يمكن الاستعانة بها عند القيام باللعبة اللغويّة.
- تحديد إجراءات اللعبة وقواعد لعبها، وعدد المشاركين فيها.
- الاتفاق مع الدارسين على النشاط الذي سيقومون به في جماعات.
- التأكد من أنَّ كل عضو في مجموعة اللعبة اللغويّة يقوم بدوره.
- على المعلم أنْ يعمل على تهيئة ظروف العمل الجيدة أثناء ممارسة نشاط اللعب اللغوي.

والدور الذي يؤديه الأستاذ في تنظيم الألعاب اللغويّة وتوظيفها دور مهم جدًا، يبدأ من دراسة مفردات المقرر، وتفحصها جيدًا؛ لتحديد الألعاب اللغويّة المعينة على تجويد المخرجات التعليمية، وتحقيق الأهداف المرسومة، ومن ثَّم القيام باختيار اللعبة أو تصميمها، أو تطويع المتوفر منها ليناسب الدرس اللغوي والطلاب وخلفياتهم الثقافية، بعد ذلك كتابة تعليمات كل لعبة وتحديد قواعد تنفيذها، وتهيئة

البيئة المناسبة للتنفيذ، وتقسيم الدارسين وتنظيمهم قبل اللعب وأثنائه، وتقويم فاعلية اللعبة، وتصحيح مسارها أثناء التنفيذ، بالإضافة إلى التغذية الراجعة.

المبحث الرابع

الألعاب اللغويّة التي تُوَظّف في تنمية مهارة التحدث لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية

يتناول المبحث الحالي عرض للألعاب اللغويّة التي وظفها الباحث في تنمية مهارة التحدث لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة القصيم، والتي أعدها الباحث بالاستعانة بخبرته في مجال تدريس اللغة العربية لغة ثانية، وبالاقتباس والتعديل لما ورد في المؤلفات في مجال الألعاب اللغويّة، مثل: الألعاب اللغويّة في تعليم اللغات الأجنبية لناصف عبد العزيز ١٩٨٣م، و الألعاب اللغويّة ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية لمحمد الصويركي ٢٠٠٦م، والألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها لمحمد الحيلة ٢٠١٠م، .وهي عشرون لعبة تتمثل بما يلي:

١ـ الأركان التعليمية:

أركان تعليمية عددها سبعة هي: (في المطار ـ في مكة ـ في المدينة ـ في المطعم ـ في مكتب البريد ـ في المكتبة ـ عند الطبيب)، وكل ركن يضم مجموعة من الصور ذات العلاقة بالركن، وصاحب كل صورة اسمها، ويمكن للدارس الاستماع إلى اسم الصوة بتسليط سنّ (القلم القارئ الناطق) على الصورة، ليستعين فيها عند الحديث أو التعبير الشفوي عن أحد الأركان.













خطوات تنفيذ لعبة الأركان التعليمية :

اللعبة اللغويّة	الهدف العام	الأهداف الإجرائية	المهارات التي تنميها اللعبة	الأدوات المستخدمة	تنفيذ اللعبة	أساليب التقويم
في مكتب البريد.	أنْ يعبر الدارس عن مشاهداته الحياتية بوضوح	١. أنْ يصف الدارس ما شاهده في مكتب البريد. ٢. أنْ يتحدث الدارس عن الخدمات التي يقدمها مكتب البريد. ٣. أنْ يلتزم الدارس آداب الحديث.	.١. القدرة على وصف المشاهدات اليومية. ٢.الحديث بوضوح عما يريد. ٣.تطبيق آداب الحديث.	١.ركن (في مكتب البريد) ٢.بطاقات مصورة عن الخدمات التي يقدمها مكتب البريد. ٣.القلم القارئ الناطق.	يقف الدارس جوار الركن التعليمي (في مكتب البريد) ويتحدث للدارسين عن مكتب البريد، والخدمات التي يقدمها، مستعينًا بالبطاقات المصورة عن الحاجة إلى ذلك، وفي نهاية اللعبة يستقبل أسئلة الدارسين ويجيب عنها.	١. الملاحظة : (يلاحظ الأستاذ أداء الدارس من حيث سلامة اللغة، وحركات الجسم، وترابط العبارات، وتنظيم الأفكار وتسلسلها، وتمثيل المعنى). ٢.الأسئلة : (يطرح الأستاذ أسئلة عن موضوع الحديث).

٢- المعارض المصغرة:

إقامة معارض مصغرة للفواكه، أو الحبوب، أو المكسرات، أو الخضروات ...، وترتيب زيارة للمعرض ليتعرف الدارسون على مكونات المعرض، ومن ثم توظف هذه المعرفة في التدريب على مهارة الحديث، والتعبير الشفوي.





٣- تعرف على بلادي:

تكليف الدارسين بالحديث عن بلدانهم بعد تزويدهم بالمعلومات الجغرافية، من مناخ، وتضاريس، والمساحة والحدود، وأهم المدن، وعدد السكان. ويمكن تزويد الدارس بنموذج يسترشد به، انظر: (ملحق رقم ١)

٤- قرأت لك:

توزيع كتيبات تناسب قدرات الدارسين لقراءتها، وتحديد وقت للتعريف بالكتب أمام زملائهم، ومن ثم إجراء حوار ونقاش عن موضوع الكتاب، ويمكن تزويد الدارس بنموذج يسترشد به، انظر: (ملحق رقم ٢)




٥- الزيارة الميدانيَّة:

تنفيذ زيارات ميدانيَّة لبعض مرافق الجامعة وكلياتها للتعرف على الخدمات التي تقدمها؛ كزيارة المكتبة المركزيّة، ومصرف الراجحي، ومركز البريد، ومركز الأبحاث الواعدة في المكافحة الحيوية والمعلومات الزراعية بجامعة لقصيم، وتستثمر هذه الزيارات في جلسات المحادثة، ومحاضرات التعبير الشفوي، فيطالب كل طالب بالحديث عن مشاهداته أثناء الزيارة، ويجرى حوار بين المتحدث والدارسين، ويمكن تزويد الدارس قبل الزيارة بنموذج يسترشد به، انظر: (ملحق رقم ٣).

٦- لعب الأدوار:

يطلب من الدارسين لعب أدوار معينة، فمثلاً: يقوم دارس بدور البائع في محل بيع الساعات، ودارس آخر بدور المشتري، والدارسون يشاهدون المشهد، ويستمعون للحوار بين البائع والمشتري، ومن ثم يجرى نقاش جماعي بين الدارسين بإدارة الأستاذ، وتدوّن الكلمات الجديدة على السبورة لإثراء المعجم اللغوي لدى الدارسين.





٧ ـ عرّف بزميلك:

يتدرب الدارسون على تقديم الآخرين، والتعريف بهم. يطلب الأستاذ من دارسَيْن الخروج أمام زملائهم ليعرّف كل واحد بزميله. (الاسم، والجنسية، والعمر...).

٨ ـ إكمال القصة الناقصة:

يؤلف الدارسون قصة قصيرة باستخدام المحصول اللغويّ لديهم. ففي محاضرات التعبير الشفويّ، ومحاضرات المحادثة يذكر الأستاذ بداية قصة ومن ثم يطلب من الدارسين إكمالها، كل دارس عليه إضافة مابين خمس إلى عشر جمل، ويمكن يعطى الدارس كلمات أو عبارات تساعده على استكمال القصة. مثال: إرشاد طالب من روسيا الإتحادية يدرس اللغة العربية في وحدة تعليم اللغة العربية بجامعة القصيم ...وحصل على المركز الأول في مسابقة ... (استكمل القصة).

٩ ـ المناظرة:

الإقناع مهارة يحسن بنا تدريب الدارسين عليها من خلال إثارة قضية تتصف بالجدليّة مثل: (التعليم الحضوري أفضل من التعليم عن بعد)، يختار الأستاذ دارسَيْن يؤيدان القضية المطروحة (فريق المولاة)، ودارسَيْن يعارضان القضية المطروحة (فريق

المعارضة)، كما يختار الأستاذ دارسين مهمتهما التحكيم، وبقية الدارسين يمثلون الجمهور، يشجعون مَن حججه قوية، ودور الأستاذ في المناظرة (رئيس جلسة المناظرة).





١٠ـ مراسل القناة:

يتقمص أحد الدارسين شخصية مراسل من مراسلي قناة من القنوات التلفزيونية في بلاده، ويعرف بنفسه أمام الدارسين، ويجري مقابلات معهم.

١١ـ ماذا تفعل؟

يطلب الأستاذ من الدارس ذكر الإجراءات التي ينبغي القيام بها في موقف محدد. مثال: ذهبت إلى مطار الملك خالد الدولّي بالرياض لتسافر إلى بلادك، باقي على إقلاع الطائرة خمس ساعات ... جلستَ في مصلى صالة المغادرة الخارجية، ومن شدة التعب نمت ولم تستيقظ إلا بعد اقلاع الطائرة! ما الإجراءات التي ينبغي لك القيام بها في هذا الموقف؟

١٢ـ القصة المصورة:

يعطى الطالب مجموعة من الصور، يطلب منه ترتيبها، ومن ثم التعبير عنها شفهيًا.

١٣ ـ (فكّر ـ زاوج ـ شارك):

من الإستراتيجيات الحديثة، التي تعتمد على التعلم النشط؛ بإيجاد الدارس الإيجابي المتفاعل المشارك في العملية التعليميّة، وتتطلب هذه الإستراتيجية مرور عملية التعلم في ثلاث مراحل رئيسة لتنمية مهارات التحدث، وهي: (فكر)، وفيها يمارس الدارس التفكير الذاتي وحده، والمرحلة الثانية: (زاوج)، وفيها يشارك الدارس نتائج المرحلة الأولى، وهي التفكير مع زميل آخر، ثم المرحلة الثالثة (شارك)، ويكون فيها التعبير عن الأفكار والمعلومات في ظل مجموعة الدارسين (المستريحي، ٢١١٩م، ص ١٩٠).



١٤ ـ الصور المتسلسلة:

عبارة عن مجموعة من الصور تتحدث عن موضوع واحد، يطلب الأستاذ من الدارس الخروج أمام زملائه للحديث عن الموضوع المختار، وفقًا لتسلسل الصور التي يعرضها الأستاذ على الدارس واحدة بعد أخرى.

١٥ ـ علّق على الأحداث:

يعرض الأستاذ على الدارسين صور قضايا حدثت في العالم، ويطلب من كل دارس الوقوف أمام زملائه ويتحدث بشيء من التفيصل عن موضوع الصورة أو الصور.

١٦ ـ عبّر عن مشاعرك:

يستثمر الأستاذ المناسبات، ويحضر مجموعة من الصور التي تجسد بعض المناسبات، ومن ثَّم يطلب من الدارسين بيان مشاعرهم تجاه هذه المناسبات، مثل: الحصول على دبلوم تعليم اللغة العربية بامتياز، وبلوغ شهر رمضان، واليوم الوطنيّ للمملكة العربية السعودية، وذكرى استقلال بلاده.

١٧ ـ الرسالة الصوتيّة:

يكلف الأستاذ بعض الدارسين بإرسال رسالة صوتية عبر أجهزتهم النقالة إلى زميل من زملائهم الدراسين، بحيث لاتقل مدة الرسالة عن خمس دقائق، في أي موضوع يختاره الدارس، ومن ثم يستمع الدارسون إلى الرسائل الصوتية ويجرون نقاشًا حول ما دار فيها، ويقيّمون جودتها بناءً على معايير يكتبها الأستاذ على السبورة.

١٨ـ الترجمة الفورية:

يطلب الأستاذ من دارسين من جنسية واحدة الوقوف أمام زملائهم ليتحدث أحدهما عن موضوع باللغة الأم والدارس الآخر يترجم حديثه إلى اللغة العربية.

١٩ـ العمل المسرحي (التمثيل):

في أنشطة الأيام المفتوحة، يتفق الأستاذ مع بعض الدارسين على تمثيل قصة، بتقمص شخصيّات القصة، ولبس الملابس المناسبة للقيام بالدور، وكل طالب يتدرب على الدور الذي سيقوم به، ومن ثم تمثل القصة أمام الطلاب، ويعلق الأستاذ على أحداث القصة، ويقيّم الدارسون زملاءَهم بناءً على جودة تنفيذ الدور من حيث: النبر، وحركات الجسد، وغيرذلك.



٢٠ ـ المرشد السياحيّ:

يكلف كل دارس بالحديث عن معالم بلاده، بالاستعانة بالصور والمقاطع المرئيّة التي تبرز المعالم السياحية؛ فالدارس يقوم بدور (المرشد السياحي)، والدارسون يقومون بدور (السيّاح).

التوصيات والمقترحات:

خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات، أبرزها:

أولاً- التوصيات:

- الاهتمام بتعليم دارسي اللغة العربية لغة ثانية مهارات التحدث، وتضمين المقررات الألعاب اللغويّة التي يمكن توظيفها في تنمية مهارات الحديث.
- تنفيذ دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية لتدريبهم على توظيف الألعاب اللغويّة في تدريس مهارات اللغة.
- السعي إلى تغيير المفاهيم الخاطئة عن ممارسة طلاب المرحلة الجامعية للألعاب اللغويّة عند أساتذة الجامعات.

ثانيًا ـ المقترحات:

- إجراء دراسات عن توظيف الألعاب اللغويّة في تنمية مهارات الاستماع، والقراءة، والكتابة لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية.
- الإفادة مما ورد في الإطار المرجعيّ الأوربي للغات في مجال تصنيف مهارات التحدث إلى ستة مستويات، والتي ينبغي لمتعلم كل مستوى أنْ يتقنها.

شكر وتقدير:

يتوجه الباحث بالشكر والتقدير إلى كليّة اللغة العربية والدراسات الاجتماعية بجامعة القصيم، ممثلة بقسم اللغة العربية وآدابها على قبول هذه الدراسة للمشاركة في المؤتمر الدولي (عن بعد) الموسوم بـ: "تطوير مهارات اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الجامعية" والذي سينعقد خلال الفترة ٢١ -١٤٤٣/٣/٢٢ هـ ٢٧ - ٢٠٢١/١٠/٢٨ م.

المراجع

[١] إبراهيم، عبد العليم (١٩٦٨م) الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، الطبعة الرابعة، القاهرة، مصر، دارالمعارف.

[٢] ألفيان، محمد إيفان (٢٠٠٧م) فاعلية استخدام الألعاب اللغويّة لتعليم مهارة الكلام في معهد بيت الأرقم الإسلامي بالونج جمبر، رسالة ماجستير في تعليم اللغة العربية (غير منشورة) الجامعة الإسلامية الحكومية مالانج.

[٣] الحيلة، محمد محمود، (٢٠١٠م) الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها، الطبعة الخامسة، عمَّان، الأردن، دار المسيرة.

[٤] الخضر، عثمان حمود، (٢٠٠٠٧م) الألعاب التربوية "مهارات إبداعية في التربية والتدريب"، الكويت، الكويت، مؤسسة الإبداع الفكري.

[٥] سمك، محمد صالح، (١٩٨٦م) فن التدريس للتربية اللغويّة "وانطباعها المسلكية وأنماطها العملية" الطبعة الأولى، القاهرة، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.

[٦] شحاته، حسن سيد، (٢٠٠٦م) النشاط المدرسي: مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه، الطبعة التاسعة، القاهرة، مصر، الدار المصرية.

[٧] الصويركي، محمد علي (٢٠٠٤م) أثر استخدام برنامج قائم على الألعاب اللغويّة في تنمية التراكيب اللغويّة ومهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في الأردن، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية جامعة عمان للدراسات العليا.

[٨] الصويركي، محمد علي حسن، (٢٠٠٦م) الألعاب اللغويّة ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية، الطبعة الأولى، إربد، عمان، دار الكندي.

[٩] طعيمة، رشدي أحمد (١٩٨٦م) المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، مطابع جامعة أم القرى.

[١٠] طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٤م) المهارات اللغويّة "مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي.

[١١] عبدالباري، ماهر شعبان، (٢٠١١م) مهارات التحدث "العملية والأداء"، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، دار المسيرة.

[١٢] عبد العزيز، ناصف مصطفى، (١٩٨٣م) الألعاب اللغويّة في تعليم اللغات الأجنبية "مع أمثلة لتعليم العربية لغير الناطقين بها" الطبعة الأولى، الرياض، المملكة العربية السعودية، دار المريخ.

[١٣] العيسوي، جمال مصطفى، وآخرون (٢٠٠٥م) طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق، العين، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

[١٤] الفطري، نور (٢٠١٧م) استخدام الألعاب اللغويّة "من أنا" لترقية قدرة الطلبة في مهارة الكلام (دراسة تجريبية بمعهد دار الأيتامي أتشيه الجنوبية)، رسالة لنيل درجة المرحلة الجامعية الأولى تخصص تعليم اللغة العربية (غير منشورة) كلية التربية وتأهيل المعلمين بجامعة الرانيري الإسلامية الحكومية بندا أتشيه.

[١٥] المحمدي، تركي بن عطية مرشود، (٢٠١٣م) فاعلية استخدام الألعاب اللغويّة في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

[١٦] مدكور، علي أحمد، (٢٠٠٦م) تدريس فنون اللغة العربية، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي.

[١٧] المستريحي، حسين، (٢٠١٩م) أثر إستراتيجية (فكر ـ زاوج ـ شارك) في تحسين مهارات التحدث في اللغة العربية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، عمان، الأردن، مجلد ١٥، عدد٢، ص ص ١٨٥ ـ ١٩٩.

[١٨] الناقة، محمود كامل، (١٩٨٥م) تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى "أسسه ـ مداخله ـ طرق تدريسه"، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى.

[١٩] الناقة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٣م) طرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرباط، المغرب، مطبعة المعارف الجديدة.

[٢٠] الهويدي، زيد، (٢٠١٢م) الألعاب التربوية إستراتيجية لتنمية التفكير، الطبعة الثالثة، العين، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

الملاحق

ملحق رقم (١)





ملحق رقم (٢)



ملحق رقم (٣)

بحوث المؤتمر الدولي الرابع تطوير مهارات اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الجامعية
جامعة *القصيم*، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، قسم اللغة العربية وآدابها، ص ص ١٠٥-١٤٦، (١٤٤٣ هـ/ ٢٠٢٢)

فاعلية استخدام إستراتيجية مقترحة في تنمية مهارة الخطابة والإلقاء عند طلبة جامعة القصيم: مستجدو قسم اللغة العربية وآدابها أنموذجًا

د. صالح بن محمد الصعب
الأستاذ المساعد/قسم اللغة العربية وآدابها/كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية/جامعة القصيم

ملخّص البحث:

تعد مهارة الخطابة والإلقاء من المهارات الضرورية لبناء شخصية الإنسان في الوقت الحالي، لكننا نلحظ ضعفًا في هذه المهارة عند الطلبة الجامعيين؛ لهذا دارت فكرة البحث حول هذه المشكلة، فجاء البحث ليجيب عن عدة أسئلة: ما مستوى الطلبة المستجدين في قسم اللغة العربية وآدابها في جامعة القصيم في مهارة الإلقاء؟ وما طبيعة الحقيبة التدريبية التي تستخدم في هذه الإستراتيجية المقترحة؟ وما فاعلية استخدام الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارة الخطابة والإلقاء عند طلبة جامعة القصيم: مستجدو اللغة العربية أنموذجًا؟، فاستخدم الباحث المنهج التجريبي، ووضع بطاقة ملاحظة فيها عدة معايير لقياس مستوى الطلبة في الاختبار القبلي ثم قياس مستواهم بعد استخدام الإستراتيجية المقترحة، ووصل الباحث لعدة نتائج منها: أن مستوى الطلبة في المهارة متدنية، وأن الإستراتيجية المقترحة لها علاقة إيجابية مع نمو مهارة الإلقاء لدى الطلبة، ويوصي الباحث بضرورة الاهتمام بالمهارات اللغوية عمومًا، وباعتماد الحقيبة التدريبية لتنمية مهارة الخطابة والإلقاء للمبتدئين.

الكلمات المفتاحية : فاعلية، إستراتجية مقترحة، مهارة الخطابة والإلقاء، المهارات اللغوية .

الفصل الأول
التعريف بالبحث

المقدمة:

إنّ البشرية تزدهر بعوامل مختلفة، منها عوامل مادية وأخرى بشرية، ومن أهم العوامل البشرية مهارات التواصل بين أفراد المجتمع، فهي قد نقلت الإنسان من طور إلى طور آخر، فالكتابة مثلًا كانت من أهم اختراعات البشرية؛ لأنها سمحت باستمرار التواصل بين الأجيال، فتراكمت المعرفة وازدهرت، وأدى ذلك إلى تطور البشرية أجمع.

والتواصل بأنواعه المختلفة ومهاراته مهم لكل المجتمعات؛ لأنه يستخدم يوميًا لقضاء أغراض أبناء المجتمع في ما بينهم، ولأنه الوسيلة الأولى لنقل العلم والمعرفة من جيل إلى جيل، وهو وسيلة لنقل ثقافة المجتمع وعاداته وقيمه بين الأجيال، وهو كذلك وسيلة مهمة لبناء العلاقات السليمة بين أفراد المجتمع.

والخطابة والإلقاء من أنواع التواصل البشري، وقد كانت قديمًا حكرًا على الخاصة من العلماء والأدباء والفرسان والقادة، لكنها في وقتنا هذا مطروحة لكل أحد؛ لأن التقنية -خصوصًا وسائل التواصل الاجتماعي - فتحت المنابر لكل من يريد التأثير في الآخرين، فينقل إليهم قيمه ومبادئه ورؤيته للحياة، ويؤثر في سلوكهم ومعتقداتهم؛ لذلك كان الحديث عن الخطابة في عصرنا هذا أمر ملح للعامة مثل الخاصة، وتكاد تكون من المهارات الأساسية لجل المناصب والوظائف المهمة وغيرها.

وربما كانت الدراسة اللغوية في المدارس والجامعات عندنا لا تعتني بهذا الجانب من التواصل اللغوي، وينصب غالب الجهد على تنمية مهارات الطالب في النحو والسلامة من اللحن والسلامة الإملائية، مع إهمال للمهارات اللغوية ومنها

التحدث أمام الجمهور، وهذا ما أيدته عدد من الدراسات منها دراسة (القرني، ٢٠٢٠)[(١)].

لذلك جاء هذا البحث ليختبر فاعلية إستراتيجية مبتكرة لتعليم الخطابة والألقاء للمبتدئين، لعلها تسد بعض هذا النقص إن كانت ناجحة نافعة.

مشكلة البحث:

أسند قسم اللغة العربية وآدابها في جامعة القصيم مادة مهارة الحديث (١) للباحث، وهو مقرر يقدم للطلبة المستجدين في القسم، وعندها لاحظ الباحث الضعف البيِّن عند الطلبة في مهارة التحدث عمومًا وفي الإلقاء والخطابة خصوصًا.

حاول الباحث في البداية تدريب الطلاب على الخطابة بأجزاء الخطبة التقليدية (مقدمة، صلب الموضوع، خاتمة)، فوجد أن الهدف لا يكاد يتحقق والتحسن في مهارتهم بطيء وليس بالكبير، والكتب التي في الأسواق عميقة لا تناسب مستوى الطلبة ولا يحسنون التعامل معها ككتاب (المتحدث البارع) لياسر الحزيمي، فأصبح الباحث يواجه مشكلتين:

الأولى: أن مستوى الطلبة في مهارة الخطابة والإلقاء متدنٍ.

الثانية: أن الكتب التي تتناول هذه المهارة لا تناسبهم.

فحاول أن يبتكر لهم إستراتيجية غير الإستراتيجية التقليدية، وهنا تحددت مشكلة البحث في السؤال الآتي:

---

(١) القرني، سعد بن عبد الرحمن بن عبد الله، اتجاهات طلاب وطالبات السنة التحضيرية في جامعة الملك بن عبد العزيز نحو مادة مهارة الاتصال، مجلة الحكمة للدراسات الإعلامية والاتصالية، العدد الثالث ٢٠٢٠، ص: ٤٨.

ما فاعلية استخدام هذه الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارة الخطابة والإلقاء عند طلبة جامعة القصيم: مستجدو قسم اللغة العربية إنموذجًا؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث النظرية في النقاط الآتية:

- تحديد مستوى الطلبة في مهارة الإلقاء، ورصد المشكلات في مهارتهم مع وضع الحلول المناسبة لتنميتها.
- وضع المادة العلمية المناسبة للمبتدئين في مهارة الخطابة والإلقاء.
- تحديد معايير تقويم الطلبة في مهارة الإلقاء والخطابة.

أما أهمية البحث التطبيقية فتكمن في:

- إكساب الطلاب المشاركين في الدراسة مهارة الإلقاء والخطابة

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. تحديد مستوى الطلبة المستجدين في قسم اللغة العربية وآدابها في جامعة القصيم في مهارة الإلقاء.

٢. تقديم حقيبة تدريبية تستخدم إستراتيجية مقترحة لتنمية مهارة الخطابة والإلقاء.

٣. قياس فاعلية استخدام إستراتيجية مقترحة في تنمية مهارة الخطابة والإلقاء عند طلبة جامعة القصيم: مستجدو اللغة العربية إنموذجاً.

أسئلة البحث:

يسعى البحث الحالي للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١ - ما مستوى الطلبة المستجدين في قسم اللغة العربية وآدابها في جامعة القصيم في مهارة الإلقاء؟

٢ - ما طبيعة الحقيبة التدريبية التي تستخدم إستراتيجية مقترحة لتنمية مهارة الخطابة والإلقاء عند طلبة جامعة القصيم: مستجدو قسم اللغة العربية إنموذجًا؟

٣ - ما فاعلية استخدام إستراتيجية مقترحة في تنمية مهارة الخطابة والإلقاء عند طلبة جامعة القصيم: مستجدو اللغة العربية إنموذجاً؟

حدود البحث:

حدود البحث الموضوعية: فاعلية استخدام إستراتيجية مقترحة في تنمية مهارة الخطابة والإلقاء عند طلبة جامعة القصيم: مستجدو قسم اللغة العربية إنموذجًا.

حدود البحث البشرية: تألفت من (٣٠) طالبًا من مستجدي قسم اللغة العربية وآدابها في جامعة القصيم.

حدود البحث الزمانية: أُنجز البحث بين (١١ -٩ -٢٠٢١) و (١٠ -١٠ -٢٠٢١) م.

حدود البحث المكانية: المملكة العربية السعودية – جامعة القصيم – قسم اللغة العربية وآدابها.

تعريف المصطلحات:

فاعلية: تعرف على إنَّها مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيرًا مستقلًا في أحد المتغيرات التابعة.[1]

---

(١) السعيد، جمال عثمان علي، فعالية بعض الإستراتيجيات التعليمية على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية العامة المعتمدين والمشتغلين في المجال الإدراكي ومهاراتهم في حل المشكلات الفيزيائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة: جامعة الأزهر - كلية التربية، ١٩٩٧، ص: ١٧

الإستراتيجية: هي مبادئ أساسيّة وإجراءات وعمليات مطلوبة كي يحدث تعلّم الفرد، وهي متعددة يتمُّ تحديدها بناءً على طبيعة الموقف التعليميّ، والهدف منه، وخصائص ومستويات الدارسين.(١)

التعريف الإجرائي: الإستراتيجية المقترحة، هي عدد من الأقسام التي تتكامل لتشكيل خطبة، وهي:

الجزء الأوَّل: المقدمة: وهي تقابل في الخطبة التقليدية المقدمة، وفيها ثلاثة عناصر: الترحيب، وذكر قصة لها صلة بالقضية، وعرض القضية.

الجزء الثَّاني: عرض الرأي: وهو يقابل صلب الموضوع، وفيه يعرض المتحدث رأيه في القضية.

الجزء الثالث: تعليل الرأي: وهو يقابل الخاتمة، وفيه يعرض المتحدث الأسباب التي جعلته يختار رأيه في القضية.

ولكل قسم من الأقسام السابقة تفاصيل وشروحات يستطيع منها المتعلم إتقان عناصر الخطبة، و الإستراتيجية المقترحة هي من وضع الباحث، وقد فصل فيها في كتابه (مهارة التحدث للمبتدئين).

تنمية: تعليم المقصود به الوصول إلى المهارة إلى القدرة المطلوبة على الإنجاز.(٢)

---

(١) الجهوية، ملحقة سعيدة، المعجم التربوي. الجزائر: وزارة التربية -المركز الوني للوثائق التربوية، ٢٠٠٩، ص: ١٢٧

(٢) حنا الله، رمزي، وجرجس، ميشيل، معجم المصطلحات التربوية. بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٩٨.

مهارة الإلقاء: هو التحدث إلى الجماهير لإقناعهم أو إمتاعهم[١]. أو فن النطق بالكلام على صورة توضح ألفاظه ومعانيه وبأسلوب مؤثر في المستمعين .[٢]

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

لاحظ الباحث أنَّ الدراسات التي تسعى إلى تنمية مهارة الإلقاء والخطابة عند الطلبة الجامعيين قليلة، ومنها:

- **الزيلعي، محمد جبريل. (٢٠١٧)**

العنوان: مهارات العرض والإلقاء عند عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز: دراسة تطبيقية على طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة.

وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مستوى مهارات الاتصال والإلقاء عند طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة من خلال التعرف إلى مستوى المهارات (الخاصة بالملقي - الاتصال اللفظي - الاتصال غير اللفظي - إدارة الحضور - الإعداد والتحضير)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة دراسته بطاقة ملاحظة طبقها على الطلاب الذين بلغ عددهم (٣٠) طالبًا، وبينت دراسته عددًا من النتائج أهمها وجوب توضيح أهمية هذا الفن من دروات

(١) الصعب، محمد بن صالح، مهارة التحدث للمبتدئين، ٢٠٢١، ص: ٣٤.

(٢) عسر، عبد الوارث. فن الإلقاء، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٦، ص: ٥.

تدريبية وأنشطة لاصفية، والاهتمام بالجمهور وتقديم موضوعات تهمه، ووجوب إحاطة الملقي بالموضوع الذي يقدمه بشكل كامل.

- **داوود، سليمان حمودة محمد. (٢٠١٧).**

العنوان: فاعلية إستراتيجية النمذجة في تنمية مهارات الخطابة ومفهوم الذات اللغوية لدى طلاب كلية الشريعة .

وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى فاعلية إستراتيجية النمذجة في تنمية مهارات الخطابة ومفهوم الذات اللغوية لدى طلاب كلية الشريعة، وقد أعد الباحث اختبارًا أدائيًّا، وبطاقة ملاحظة ومقياسًا لمفهوم الذات اللغوية ودليلًا للمعلم لاستخدام إستراتيجية النمذجة، وبلغ عدد العينة (٦٥) طالبًا من طلاب جامعة القصيم، ومن أهم النتائج التي توصل لها أنَّ نتائج المجموعة التجريبية لإستراتيجية النمذجة تفوق نتائج العينة الضابطة، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام إستراتيجية النمذجة في تنمية المهارات المختلفة لدى طلاب كلية الشريعة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تشابهت الدراسة الحالية والدراسات السابقة بنقاط واختلفت في أخرى، ويمكن تلخيصها في ما يأتي:

التشابه:

تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في:

١. اهتمت الدراسات السابقة في تنمية مهارات الإلقاء والخطابة للطلبة الجامعين.

٢. اهتمت الدراسات السابقة في استخدام إستراتيجيات حديثة لتعمل على تنمية مهارات الإلقاء والخطابة عند الطلبة الجامعيين، كإستراتيجية النمذجة في دراسة (داود، ٢٠١٧).

الاختلاف:

اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في عدد من النقاط من أهمها:

١. اختلفت في عينتها، فالعينة للدراسة الحالية من طلاب اللغة العربية في جامعة القصيم، بينما كانت العينة لطلاب السنة التحضيرية في جامعة الملك عبد العزيز في دراسة الزيلعي، وكلية الشريعة بجامعة القصيم في دراسة داود.

٢. اختلف الهدف من الدراسة، فالهدف في دراستنا هو قياس مدى فاعلية الإستراتيجية المقترحة، بينما كان الهدف في دراسة (الزيلعي، ٢٠١٧) قياس مدى امتلاك الطلاب لمهارة الإلقاء، وفي دراسة (داود، ٢٠١٧) تحديد مدى فاعلية إستراتيجية النمذجة في تنمية هذه مهارة الخطابة عند الطلاب.

الإفادة:

أفاد الباحث من الدراسات السابقة في عدة نقاط، وهي:

الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة.

الإفادة في بناء أدوات البحث.

الفصل الثالث

الإطار النظري

أهمية الخطابة:

من طبيعة التجمع البشري أن يكون له قادة يقودون الناس إلى أهدافهم في الخير والشر، وكانت الخطابة من أهم وسائل التأثير التي كان يستخدمها القادة للتأثير في الناس، والتاريخ مليء بالمواقف والقادة البارزين في هذا المجال في كل حقبة وفي الحضارات كلها.

وقد ازدهرت الخطابة في الحضارة اليونانية للانفتاح السياسي وانشغال الفلاسفة بالجدل والتعليم، فنظَّروا لها وقعدوا قواعدها وألفوا فيها مؤلفات وصل بعضها لنا ككتاب (الخطابة) لأرسطو.

وكانت الخطابة عند العرب قبل الإسلام لها مكانة عالية، والخطباء لهم وجاهة ومقدمون في الحرب والسلم والصلح كقسٌ بن ساعدة الإيادي وأكثم بن صفي وغيرهما، فلما جاء الإسلام أعلى شأنها وزاد من تأثيرها في السلم بخطب الجمعة والعيدين، وفي الجهاد والحرب بحث المسلمين على إعلاء كلمة الحق.

وكانت الخطابة ولا زالت كذلك من أهم وسائل التأثير في الناس على المستويين الديني والسياسي، والتاريخ والواقع يشهدان بذلك، من هذا أن الصحابة -رضي الله عنهم - اضطربوا بعد موت النبي صلى الله عليه وسلم، فقام فيهم أبو بكر وأنهى الأزمة.[1]

---

(١) ابن هشام، سيرة ابن هشام، تحقيق: مصطفى السقا وإبراهيم الأبياري وعبدالحفيظ الشلبي، ١٥٥/٢.

وفي الواقع نرى أثرها في المجتمعات المختلفة، ولعل حركة الحقوق المدنية للسود في أمريكا من أبرز الأمثلة على ذلك، فالحراك السلمي لأخذ حقوقهم وإنهاء التمييز العنصري كان من أهم أسبابه وجود خطباء مفوهين كمالكوم إكس ومارتن لوثر كينق.

وتعلم الإلقاء والخطابة أمر أراه مهمًا للمرحلة الحالية والمراحل القادمة، لما يتطلبه سوق العمل ولتغير طبيعة التواصل الاجتماعي بسبب التقنية والإنترنت.

أسباب الخوف من الإلقاء عند الطلبة:

كثير من الطلبة يواجهون بعض الأمور التي تعيق طريقهم لاكتساب هذه المهارة، من أبرزها:

- الخوف من سخرية الآخرين.
- غياب الخطة، فهو لا يعرف كيف يبدأ خطبته وكيف ينتقل من نقطة إلى أخرى، وكيف يدعم النقاط بأدلة وأمثلة ولا يعرف كيف يختم وبماذا يختم، فتراه عندما يقف تتبعثر أفكاره وينقطع نظامها، ويتلعثم فيرتبك ويصبح مثارًا للسخرية.
- قلة التوازن بين اللفظ ولغة الجسد، فهو لا يتحرك بشكل جيد ولا يوزع نظره ولا يضبط إيقاع صوته مع أفكاره، وهذا قد يجعله مثارًا للسخرية أيضًا.
- ضعف الثروة اللغوية لدى الطلاب.

وهذه المخاوف نستطيع تجاوزها بالتحضير الجيد والإعداد النفسي والتدريب، والتحضير أهمها.

والمقصود بالتحضير هو تجهيز الخطبة وتقسيمها وترتيب النقاط التي سيتكلم فيها المتحدث، مثل أن يخطط للبدء بمقدمة ثم ينتقل إلى النقطة الأولى ثم الثانية ثم الثالثة فالخاتمة، بتسلسل منطقي وبربط بين الأفكار.

الإستراتيجية المقترحة:

اعتاد المختصون بالإلقاء على تقسيم الخطبة إلى ثلاثة أجزاء:

أ - المقدمة: وتكون تشويقًا وتمهيدًا للمستمع وجذبًا لانتباهه.

ب - صلب الموضوع: ويكون مقسمًا إلى نقاط حول الموضوع، وعادةً تكون ثلاث نقاط.

ت - الخاتمة: وتكون غالبًا تلخيصًا لأهم النقاط التي جاءت في الخطبة.

وهذه الطريقة على أنَّها هي الطريقة المثلى إلاَّ إنَّها صعبة على المبتدئين، ومن تجربة طويلة في تدريب المبتدئين في الجامعة وجدت أن هذه الطريقة لا تصلح لجُلهم؛ إذ كثير منهم يتشتت ولا يستطيع المحافظة على تسلسل الأفكار فينتقل من فكرة إلى أخرى ثم يعود للأولى ويتشتت ثم يرتبك، ويظهر بصورةٍ سيئةٍ أمام الجماهير تُصعِّب عليه الوقوف أمامهم مرة أخرى.

وقد حاولت معالجة هذه المشكلة، فصممت طريقة أو تقسيمًا لأجزاء الخطبة يكون غالبًا يسيرًا على المبتدئين، وهو نافع كذلك للمتقدمين، إذ يعتمد هذا التقسيم على التركيز الشديد على النقاط، وتقليلها ووضوح التسلسل بينها مما يقلل من الارتباك والتشتت وفقد التسلسل، وهو قريب من تقسيم (القضية) عند المناطقة إلى محمول وموضوع.

وتُقسم الخطبة في هذا التقسيم إلى ثلاثة أجزاء كذلك، وهي:

١ - المقدمة:

يحاول الناس التعبير عن آرائهم عندما يتكلمون مع الآخرين، والرأي لا يكون واضحًا ولا مفيدًا ولا مقنعًا إذا كان المستمع لا يملك نفس التصور الذي يملكه المتحدث عن القضية، فالهدف من المقدمة أن تجعل المستمع أو الجمهور يملكون التصور نفسه عن القضية التي يتكلم فيها المتكلم.

والمقدمة فيها ثلاثة أجزاء:

أ - الترحيب: يبدأ المتحدث خطبته بالسلام والترحيب والتعريف بالنفس إن كان الجمهور لا يعرفه، كأن يقول: "السلام عليكم ورحمه الله وبركاته، مساء الخير عليكم جميعًا، معكم فلان الفلاني، وسأتحدث اليوم أمامكم بالقضية الفلانية".

ب - ربط الموضوع بقصة: ينتقل المتحدث بعد الترحيب لذكر قصة لها علاقة بموضوعه وقضيته، والبداية بالقصة لها فوائد:

- البداية بالقصة تساعد المتحدث على إزالة الارتباك؛ لأن ذكر القصة ليس كذكر الأفكار؛ إذ القصة مرتبة من نفسها والشخصيات موجودة فيها والأحداث متسلسلة، لا تحتاج من المتحدث إلا التذكر، أمَّا عرض الأفكار فيحتاج من المتحدث ترتيب الأفكار ودعمها بالأدلة والشواهد والأمثلة وهذا عسير ومرهق للمبتدئين.
- القصة من أفضل وسائل جذب الانتباه؛ لذلك يحسن البداية بها لتجذب انتباه المستمع.
- القصص من الوسائل الجيدة للإقناع؛ إذ "اسأل مجرب ولا تسأل طبيب"، فمن يتحدث عن قضية له قصة ومعاناة معها ليس كمن يتكلم كلامًا نظريًّا عن القضية، فالأب الذي عانى بتربية أبنائه يختلف عن الشخص الذي ليس له أبناء عندما يتحدثان عن التربية.

ج - عرض القضية: في هذا الجزء من المقدمة يجب على المتحدث أن يجعل المستمع يعرف القضية، معرفةً تامةً كما يعرفها هو، ويكون العرض بتعريف القضية أو ضرب أمثلة عليها أو تقسيمها وغيرها، فإن كان يتكلم عن قضية تطعيم الأطفال مثلًا، فإنَّه يجب أن يجعل المستمع يملك التصور عن هذه القضية، فيتحدث عن تعريف التطعيمات وأنواعها وعن نشأتها، ويتحدث كذلك عن تاريخ الاعتراض على التطعيمات وحجج المؤيدين وحجج الرافضين للتطعيمات، دون ذكر رأيه إطلاقًا.

فهذه النقاط (الترحيب والقصة وعرض القضية) تجتمع لتجعل المستمع يعرف القضية كما يعرفها المتحدث، ولكنه لا يعرف رأي المتحدث بها، لأنه كان محايدًا في عرض قضيته.

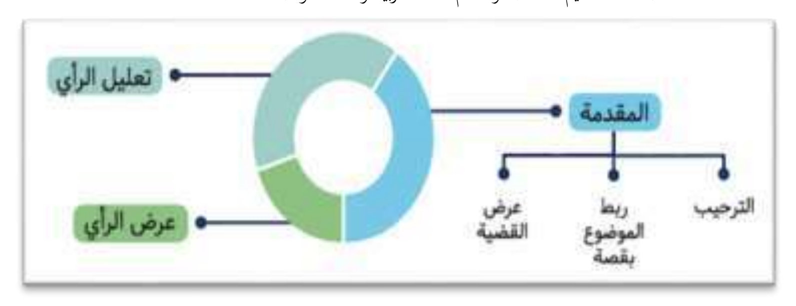
٢ - عرض الرأي:

إذا انتهى المتحدث من عرض القضية عرضًا محايدًا واتضحت الصورة عند المستمعين يبدأ بعرض رأيه في القضية باختصارٍ شديدٍ، كأن يقول أنا أؤيد كذا وكذا، أو أرفض كذا كذا أو أنا محايد في هذه القضية.

٣ - تعليل الرأي:

بعد ذكر المتحدث لرأيه ينطلق لدعم هذا الرأي بالأدلة والبراهين والحجج المنطقية، وتكون الحجج مرتبة من الأقوى إلى الأضعف، ومعتمدةً على الأدلة العلمية كالقرآن والسنة والدراسات المُحَكَّمة من المراكز العلمية المعتمدة واللوائح والأنظمة والقوانين وأقوال العلماء والإحصائيات من هنا وهناك، ومن الجيد أن يرتبها على شكل نقاط.

وبعد انتهائه من ذكرى الحجج والأسباب ينهي خطبته بشكر المستمعين لحسن استماعهم.



وهذه الأجزاء الثلاث (مقدمة، عرض الرأي، تعليل الرأي) تُقابل (مقدمة، صلب الموضوع، خاتمة) في التقسيم التقليدي.

الفصل الرابع

منهجية البحث

سنتناول في هذا الجزء من البحث منهجية البحث، وكيفية تحديد عينة البحث، والتفصيل في أداة الدراسة والإجراءات العلمية المستخدمة في تحليل نتائج أداة البحث.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج التجريبي الذي يسعى إلى ملاحظة الفروقات في العينة التجريبية بين بداية تطبيق البرنامج التدريبي ونهايته لقياس فاعلية الإستراتيجية المقترحة لتنمية مهارة الإلقاء والخطابة عند طلاب المستوى الأول من طلاب قسم اللغة العربية وآدابها في جامعة القصيم، ويعرف المنهج التجريبي على أنَّه تغيّر متعمد ومضبوط للشروط المحددة للظاهرة وملاحظة نواتج التغير في الظاهرة موضوع الدراسة، ويعرف

كذلك على أنه استخدام التجربة في إثبات الفروض[1].واختير المنهج التجريبي لأنَّه الأنسب مع متغيرات البحث وطريقة تطبيق الفرضيات والأدوات.

مجتمع الدراسة :

حُدد مجتمع الدراسة بطلاب المستوى الأوَّل من طلاب قسم اللغة العربية وآدابها في جامعة القصيم.

عينة الدراسة :

اختيرت العينة بطريقة عشوائية بسيطة غير قصدية، من طلاب قسم اللغة العربية وآدابها في جامعة القصيم، وبلغ عدد العينة (٣٠) طالبًا.

أداة الدراسة :

أولًا: بطاقة الملاحظة:

صمم الباحث بطاقة ملاحظة، لتقويم الطلاب في الاختبار القبلي والبعدي، لقياس مدى امتلاكهم لمهارات الإلقاء والخطابة، وتقويم الطلاب عند كل جزء منها وفقًا لثلاث درجات يوضحها الجدول رقم (١) الآتي :

-جدول رقم (١) أوزان معايير بطاقة الملاحظة :

درجة التقدير	الوزن	مدى المتوسط الموزون
ممتازة	٣	٣,٠٠-٢.٣٤
متوسط	٢	٢,٣٣-١,٦٧
ضعيف	١	١,٦٦-١,٠٠

(١) عباس، محمد خليل ونوفل، محمد بكر والعبسي، محمد مصطفى وأبو عواد، فريال محمد، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. عمَّان: دار المسيرة، ٢٠١٤، ص٧٩

وتألفت بطاقة الملاحظة من تسعة محاور[1]، هي:

المحور الأوَّل: المعرفة والاستعداد: تألف من (٥) بنود، تقيس مدى استعداد الطالب للإلقاء الخطبة من خلال التحضير السابق لها وانتقاء عنوان جذاب يتوافق مع ما سيقدمه للجمهور وغيرهما.

المحور الثاني: الاستدلال: تألف من بند واحد يقيس مدى سعي المتحدث إلى دعم كلامه بأدلة علمية أو شرعية يقوي بها آراءه وأفكاره حتى يقنع الجمهور.

المحور الثالث: أجزاء الخطبة: تألفت من (٣) بنود تقيس مدى اهتمام الملقي بأجزاء الخطبة الثلاث (المقدمة وصلب الموضوع والخاتمة) وكيفية التنقل فيما بينها وتوزيعها توزيعًا سليمًا، ويقابلها في الإستراتيجية المقترحة (المقدمة وعرض الرأي وتعليل الرأي).

المحور الرابع: لغة الجسد تألف: من (٤) بنود تقيس إجادة المتحدث للغة الجسد كالمشي أمام الجمهور وحركة اليدين وتعابير الوجه وغيرها.

المحور الخامس: الثقة تألفت من بند واحد يقيس مدى شعور الملقي بالثقة ونقلها للجمهور.

المحور السادس: الطلاقة تألفت من (٦) بنود تقيس فيها مدى التزام الملقي بالتحدث بالفصحى ومخارج نطق سليمة واهتمامه بالنبر والتنغيم.

المحور السابع: الموضوعية تألفت من بندين يقيسان مدى التزام الطالب بعرض أفكار الآخرين بتجرد وأمانة دون استسخافها أو اجتزائها، والبعد عن نقل الحديث من الموضوع إلى الذوات.

---

(١) وهي مرفقة بملحقات البحث ببنودها كلها.

المحور الثامن: التشويق تألف من بندين، وهنا يجب أن يشد الملقي الجمهور له بكل الوسائل المتاحة أمامه حتى يبقى يتابعه إلى نهاية الخطبة.

المحور التاسع: الوقت تألف من بند واحد يقيس مدى التزام الملقي بالوقت المحدد فلا يزيد الوقت ولا ينقص.

طرق تحليل البيانات:

رُمِّزَت البيانات وعُولِجَت في برنامج (EXCEL) للحصول على التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، لتحليل البيانات تحليلًا علميًّا يُحقق أغراض البحث العلمي ويجيب عن تساؤلاته بموضوعية.

ثانيًا: البرنامج التدريبي:

أعد الباحث برنامجًا تدريبيًا يُطبق به الإستراتيجية المقترحة؛ لتلبية مقتضيات البحث والتحقق من فاعليتها عند الطلاب، وقد تضمنت الحقيبة التدريبية المقترحة جانبًا نظريًا يشرح المهارة وكيفية العمل على تنميتها، وجانبًا تطبيقيًا يحول كل معرفة نظرية إلى عملية؛ حتى يسهل على الطلاب فهمها وتطبيقها، وعمل الباحث على تكليف الطلاب بمهام منزلية حتى يتدرب الطلاب ويعملون على تنمية مهارة الإلقاء والخطابة لديهم.

الفصل الخامس

تحليل البيانات ومناقشتها:

كانت الإجابة على الأسئلة على الشكل الآتي:

السؤال الأوَّل: ما مستوى الطلبة المستجدين في قسم اللغة العربية وآدابها في جامعة القصيم في مهارة الإلقاء؟

طبق الباحث اختبارًا قبليًا لطلاب المستوى الأول من طلاب قسم اللغة العربية وآدابها في جامعة القصيم، حتى يُحدد مستوياتهم في مهارة الإلقاء والخطابة، وكانت النتائج على الشكل الآتي:

المحور الأوَّل من محاور بطاقة الملاحظة (المعرفة والاستعداد):

-جدول (٢) نتائج الاختبار القبلي المحور الأوَّل-

العمليات الحسابية	المعرفة والاستعداد				
	يوضح أفكاره بالأمثلة	يبدي رأيه في الموضوع	يُحضر الخطبة قبل الإلقاء	يُعرف الموضوع جيدًا	يختار عنوانًا مناسبًا وجذابًا
المجموع	٤٤	٤٧	٥١	٥٠	٤١
المتوسط الحسابي	١,٤	١,٥	١,٦	١,٦	١,٣
الانحراف المعياري	٠,٦	٠,٨	٠,٨	٠,٧	٠,٥
النسبة المئوية ٪	٤٥,١٥	٤٨,٣	٥١,٤٥	٥١,٤٥	٤٢

أظهرت نتائج الجدول (٢) أنَّ نتائج الطلاب في الاختبار القبلي بالنسبة إلى محور المعرفة والاستعداد كانت متوسطة إلى حدٍ ما، إذ بينت أنَّ الطلاب بنسبة (٤٢ ٪) اختاروا عنوانًا مناسبًا للخطبة، و(٥١ ٪) منهم كانوا على دراية مقبولة بالموضوعات التي اختاروها، وحضروا للخطبة بشكل جيد بنسبة (٥١ ٪)، وكانت نسبة الطلاب

التي أبدت رأيها بشكل واضح في الخطبة (٤٨ ٪)، وكانت نسبة (٤٥) ممن وضحوا أفكارهم بالأمثلة بشكل جيد في أثناء الإلقاء.

المحور الثاني من محاور بطاقة الملاحظة (الاستدلال):

-الجدول (٣) نتائج الاختبار القبلي المحور الثاني-

العمليات الحسابية	الاستدلال
	يدعم كلامه بدليل واحد على الأقل (من الأدلة الشرعية، أو نتائج الدراسات العلمية أو الإحصائيات الرسمية أو اللوائح والأنظمة والقوانين)
المجموع	٤٠
المتوسط الحسابي	١,٣
الانحراف المعياري	٠,٤
النسبة المئوية%	٤٠,٩٥

وضحت نتائج الجدول (٣) أنَّ الطلاب اهتموا بنسب بسيطة بتدعيم كلامهم بأدلة شرعية أو علمية، ولم يكترثوا لنتائج الدراسات العلمية أو الإحصائيات المنتشرة حول الموضوع المطروح من قبلهم، فقد كانت نسبة الطلاب التي دعمت كلامها بأدلة قليلة (٤٠ ٪).

المحور الثالث من محاور بطاقة الملاحظة (أجزاء الخطبة):

-الجدول (٤) نتائج الاختبار القبلي المحور الثالث -

العمليات الحسابية	أجزاء الخطبة		
	مقدمة	صلب الموضوع	خاتمة
المجموع	٣٥	٤٧	٣٥
المتوسط الحسابي	١,١	١,٥	١,١
الانحراف المعياري	٠,٣	٠,٥	٠,٣
النسبة المئوية ٪	٣٥,٧	٤٨,٣	٣٥,٧

أوضحت نتائج المحور الثالث في بطاقة الملاحظة أنَّ الطلاب كانوا قليلًا ما يهتمون بصوغ المقدمة والخاتمة لموضوع خطبتهم وجاءت النسبة متطابقة فيما بينهم بقدر (٣٥,٧ ٪)، بينما كانوا يولون الاهتمام الأكبر لصلب الموضوع، فقد كانت نسبة الاهتمام به لديهم (٤٨.٣ ٪) مع العلم أنَّهم لم يجيدوا تقسيم صلب الموضوع إلى أفكار وربطها فيما بينها، وأغلبهم حفظ الخطبة جاهزة من أحد مصادر الإنترنت.

المحور الرابع من محاور بطاقة الملاحظة (لغة الجسد):

-الجدول (٥) نتائج الاختبار القبلي المحور الرابع -

العمليات الحسابية	لغة الجسد			
	يستخدم يديه بانتظام دون عشوائية	يتنقل أمام الجمهور كله	يوزع نظره إلى الجميع قدر الاستطاعة	يستخدم تعابير الوجه بفاعلية
المجموع	٤٠	٣٣	٣٨	٣٥
المتوسط الحسابي	١,٣	١,٠	١,٢	١,١
الانحراف المعياري	٠,٤	٠,٢	٠,٥	٠,٤
النسبة المئوية ٪	٤٠,٩٥	٣٣,٦	٣٨,٨٥	٣٥,٧

أوضحت نتائج المحور الرابع في الاختبار القبلي أنَّ الطلاب لم يراعوا لغة جسدهم في أثناء إلقائهم الخطبة، بل كان تركيزهم على قول ما حفظوه غيبًا دون مراعاة للتواصل غير اللفظي، والتواصل اللفظي وغير اللفظي مع الجمهور عامل مهم من عوامل وصول المعلومة إليه، فقد كانت نسبة من يستخدم يديه بانتظام (٤١ ٪) ونسبة من يتنقل أمام الجمهور كله (٣٤ ٪) ونسبة من يوزع نظره إلى الجمهور (٣٩ ٪) ونسبة من يستخدم تعابير الوجه (٣٦ ٪) وهذه النسبة كلها تحت النسبة المتوسطة.

المحور الخامس من محاور بطاقة الملاحظة (الثقة):

-الجدول (٦) نتائج الاختبار القبلي المحور الخامس -

العمليات الحسابية	الثقة
المجموع	٤٥
المتوسط الحسابي	١,٤
الانحراف المعياري	٠,٧
النسبة المئوية ٪	٤٦,٢

أظهرت نتائج الاختبار القبلي في معيار الثقة أنَّ الطلاب كانت ثقتهم في أنفسهم وفي ما يقدمون قليلة، إمَّا لأنهم لم يعتادوا الظهور أمام جمهور، أو لأنَّهم غير متمكنين مما يقولون، أو لأنَّهم لا يمتلكون مفاتيح مهارات الإلقاء والخطابة،

المحور السادس من محاور بطاقة الملاحظة (الطلاقة):

-الجدول (٧) نتائج الاختبار القبلي المحور السادس -

العمليات الحسابية	الطلاقة					
	ينطق من مخارج الأحرف السليمة	يستخدم النبر والتنغيم في كلامه	يتحدث باللغة العربية الفصحى	ينتقل من فكرة إلى أخرى بسلاسة	وضوح الأفكار	يتحدث بدرجة صوت مسموعة من قبل الجمهور
المجموع	٦٦	٣٤	٥٣	٣٩	٤٨	٥٠
المتوسط الحسابي	٢,١	١,١	١,٧	١,٢	١,٥	١,٦
الانحراف المعياري	٠,٦	٠,٢	٠,٦	٠,٤	٠,٥	٠,٦
النسبة المئوية ٪	٦٨,٢٥	٣٤,٦٥	٥٤,٦	٣٩,٩	٤٨,٣	٥١,٤٥

كانت النسب متفاوتة في هذه المعيار بالنسبة للطلاب، فقد لحظ الباحث أنَّ نسبة عالية من الطلاب كانت تنطق الأحرف من مخارج حروف سليمة وصلت إلى (٦٨

٪)، بينما تدنت النسبة عندما انتقلنا إلى معيار النبر والتنغيم حيث كانت النسبة (٣٥ ٪) وهي نسبة متدنية، بينما كانت نسبة تحدث الطلاب بلغة عربية فصيحة سليمة عالية بلغت (٥٥ ٪)، ولكنهم لم يتمكنوا من الانتقال بين الأفكار بسلاسة حيث كانت نسبة من تمكن من الأمر (٤٠ ٪) ووضوح الأفكار لديهم كان ضعيفًا؛ لأنهم لم يمتلكوا مهارة توزيع الأفكار والانتقال بسلاسة فيما بينها فكانت النسبة (٤٨ ٪)، وكانت نسبة وضوح صوتهم بالنسبة لزملائهم جيدة جدًا بلغت (٥٢ ٪).

المحور السابع من محاور بطاقة الملاحظة (الموضوعية):

-الجدول (٨) نتائج الاختبار القبلي المحور السابع -

العمليات الحسابية	الموضوعية	
	التركيز على الموضوع والبعد عن الذوات وقبول الاختلاف	التجرد عند ذكر آراء الآخرين، فلا يجتزئ كلامهم، ولا يستسخف أفكارهم.
المجموع	٥٠	٤٩
المتوسط الحسابي	١,٦	١,٥
الانحراف المعياري	٠,٦	٠,٦
النسبة المئوية ٪	٥١,٤٥	٥٠,٤

أوضحت نتائج الاختبار القلبي بأنَّ الطلاب كانوا منتصفين فيمن كان موضوعيٌّ منهم غير متحيز ينقل الأفكار والآراء بشفافية دون انتقاص من الرأي أو زيادة في الأهمية، وبين من كان يتحيز في طريقة تقديمه للموضوع إلى أحد الآراء أو ينتقص من إحداها، فقد كانت نسبة من ركز على الموضوع وابتعد عن الذوات (٥٢ ٪)، وكانت نسبة التجرد عند الطلاب (٥٠ ٪) وهذه النسب غير جيدة.

المحور الثامن من محاور بطاقة الملاحظة (التشويق):

-الجدول (٩) نتائج الاختبار القبلي المحور الثامن -

العمليات الحسابية	التشويق	
	يجذب المستمعين ويحافظ على انتباههم	يستخدم وسائل عرض كالوسائط المتعددة وغيرها
المجموع	٣٧	٣٣
المتوسط الحسابي	١,٢	١,٠
الانحراف المعياري	٠,٤	٠,٢
النسبة المئوية ٪	٣٧,٨	٣٢,٥٥

أوضحت النتائج أنَّ نسب الطلاب في التشويق للخطبة كانت متدنية وهذا الأمر كان متوقعًا من نتائج معايير لغة الجسد، وأجزاء الخطبة، لأنهما الأساس المتين للتشويق، فقد كانت نسبة من جذب المستمعين وحافظ على انتباههم (٣٨ ٪) ونسبة من استخدم وسائل عرض مختلفة (٣٣ ٪) وهي نسب متدنية جدًا.

المحور التاسع من محاور بطاقة الملاحظة (الوقت):

-الجدول (١٠) نتائج الاختبار القبلي المحور التاسع-

العمليات الحسابية	الوقت
	يتكلم مدة (٣ -٥) دقائق
المجموع	٤٣
المتوسط الحسابي	١,٣
الانحراف المعياري	٠,٥
النسبة المئوية ٪	٤٤,١

أوضحت نتائج الاختبار القبلي أنَّ الطلاب لم يتمتعوا بالمهارة الكافية التي تمكنهم من امتلاك الوقت دون زيادة أو نقصان، وكانت نسبة من تكلم (٣ -٥) دقائق متواصلة (٤٤ ٪) وهي نسبة مقبولة بالنسبة إلى مهارات الطلاب الضعيفة.

السؤال الثاني: ما طبيعة الحقيبة التدريبية التي تستخدم إستراتيجية مقترحة لتنمية مهارة الخطابة والإلقاء عند طلبة جامعة القصيم: مستجدو قسم اللغة العربية إنموذجًا؟

أعدت الحقيبة التدريبية وفقًا لاحتياجات طلبة قسم اللغة العربية في جامعة القصيم، وتضمنت محاضرات حول مهارة الإلقاء والخطابة متنوعة من حيث المضمون المعرفي إذ عرفت مهارة الإلقاء والخطابة، كما حددت أقسامه، وعرَّفت بالخطوات اللازمة لإتقان مهارة الإلقاء والخطابة، إضافة إلى الجانب التطبيقي الذي يدعم كل جانب نظري قُدِّم في الحقيبة التدريبية، إذ يتدرب الطالب فيه على كل تفصيل مرَّ معه، حتى يتمكن من إتقانها.

وقد قُدمت المحاضرات بأساليب التعليم الحديثة مثل التعلم التعاوني وحل المشكلات والعصف الذهني.

واتبع في تخطيط الجلسات التدريبية في الحقيبة التعليمية شكلًا موحدًا على الشكل الآتي:

١. التعريف بعنوان الجلسة التدريبية.
٢. تحديد مدة الجلسة الزمنية.
٣. تحديد أهداف الجلسة التدريبية.
٤. البدء بموضوع الجلسة، مع تقديم تقويم مناسب عند الانتهاء من كل جزئية من جزئيات الجلسة.

وطبقت الحقيبة التدريبية على الشكل الآتي :

قدم البرنامج التدريبي في أربع جلسات، مدة كل جلسة (١٠٠) دقيقة، وقد قسمت الجلسة الأولى إلى نصفين، اختبر الطلاب الاختبار القبلي في نصفها الأول، وقدمت لهم محتوى نظريًا عن تعريف الخطابة والإلقاء وأنواعه وخطواته، ثم طلبت منهم أن يتدربوا في البيت على مبادئ لغة الجسد الموجودة في الحقيبة، وطبقوها في النصف الأول من الجلسة الثانية وصححنا لهم الأخطاء، ثم شرحت لهم طريقة إعداد الخطبة، وطلبت منهم أن يحضروا خطبة على الطريقة الموجودة في الحقيبة (الإستراتيجية)، وألقوا خطبهم في النصف الأول من الجلسة الثالثة، وصححت لهم الأخطاء وتدربنا على إعداد الخطبة مع معالجة القصور الذي وضح في خطبهم، ثم خصصنا الجلسة الرابعة للاختبار البعدي.

مبررات الحقيبة التعليمية:

من مبررات الحقيبة التدريبية:

١. حاجة طلاب اللغة العربية إلى تنمية مهارة الإلقاء والخطابة لديهم، لأنَّها ستعينهم في السنوات الدراسية المتقدمة، وعند دخول مجال العمل، كما إنَّها ستنعكس على حياتهم الاجتماعية.

٢. تلبي الحقيبة التدريبية توصيات الأبحاث في تنمية مهارة الإلقاء والخطابة عند طلاب الجامعة.

٣. أهمية التركيز على الجانب التطبيقي في العملية التعليمية، وتطبيق المهارات العملية في الواقع ليفيد منها الطالب.

منطلقات الحقيبة التعليمية:

تتحد منطلقات الحقيبة التدريبية في النقاط الآتية:

١. تعريف الطلاب بمهارة الإلقاء والخطابة من حيث: (الأهمية، الشروط الواجب توافرها، الأقسام وغيرها).

٢. تدريب الطلاب على مهارة الإلقاء والخطابة المرتبط بحاجتهم إليها.

٣. مستجدات التعليم الحديثة، تتطلب سعي العاملين في السلك التربوي إلى بذل مجهود مضاعف للارتقاء بالطلاب إلى المستوى المطلوب.

٤. التكامل في الربط بين الجانب المعرفي والجانب التطبيقي.

أهداف الحقيبة التعليمية:

تتحدد أهداف الحقيبة التدريبية فيما يأتي:

الأهداف المعرفية:

يتوقع من الطالب في نهاية الحقيبة التدريبية أن يكون قادرًا على أن:

١. يعرف مهارة الإلقاء والخطابة.

٢. يشرح أهمية مهارة الإلقاء والخطابة.

٣. يُعدد أقسام مهارة الإلقاء والخطابة

٤. يعدد الخطوات اللازمة لإنجاح الخطبة.

الأهداف السلوكية:

يتوقع من الطالب في نهاية الحقيبة التدريبية أن يكون قادرًا على أن:

١. يعد خطبة متكاملة الأجزاء.

٢. يلقي خطبة أمام زملائه.

٣. يستخدم لغة الجسد بطريقة سليمة.

٤. يستخدم النبر والتنغيم في كلامه.

٥. يتحدث بدرجة صوت مناسبة لمكان إلقاء الخطبة.

الأهداف الوجدانية:

١. تنمية اتجاهات إيجابية نحو مهارة الإلقاء والخطابة عند طلاب قسم اللغة العربية في جامعة القصيم.

٢. تشجيع الطلاب على أن يبدوا آرائهم بطريقة سليمة.

٣. تشجيع الطلاب على تقبل النقد البناء.

٤. تعزيز الثقة بالنفس.

أساليب التدريب في الحقيبة التعليمية:

سيعتمد البحث عددًا من الطرق والأساليب المختلفة في تقديم المحاضرات التدريبية التي تتناسب مع الموضوع المقدم في كل محاضرة، منها:

١. التعلم التعاوني.

٢. حل المشكلات.

٣. المحاولة والتجريب.

٤. إلقاء المحاضرة.

٥. النمذجة.

وأساليب متعددة أخرى، إضافة إلى استخدام تقنيات حديثة في تقديم المعلومات للطلبة من (PowerPoint) وسواها من التطبيقات.

أساليب التقويم في الحقيبة التدريبية تنقسم إلى:

تقويم بنائي: يكون بعد كل هدف تعليمي يقدمه المعلم لتدعيم المعلومات السليمة، وترميم المعلومات المغلوطة.

تقويم نهائي: يكون في تطبيق المعلومات التي تقدم للطلاب، مع تكليف الطلاب بالبحث الخارجي أو الذاتي.

السؤال الثالث: ما فاعلية استخدام إستراتيجية مقترحة في تنمية مهارة الخطابة والإلقاء عند طلبة جامعة القصيم: مستجدو اللغة العربية إنموذجاً؟

للوصول إلى فاعلية الإستراتيجية، طبق الباحث الاختبار البعدي في الجلسة الرابعة من الحقيبة التدريبية، وحلل بيانات بطاقة الملاحظة التي صُممت من برنامج (EXCEL)، ثمَّ كانت الخطوة الثانية للوصول إلى النتائج الفاعلية هي المقارنة بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي، ومنه تتحدد فاعلية الإستراتيجية، وكانت نتائج بطاقة الملاحظة في الاختبار البعدي على الشكل الآتي:

الخطوة الأولى: نتائج الاختبار البعدي: المحور الأوَّل: المعرفة والاستعداد:

-جدول (١١) نتائج الاختبار البعدي المحور الأوَّل -

العمليات الحسابية	المعرفة والاستعداد				
	يختار عنوانًا مناسبًا وجذابًا	يُعرف الموضوع جيدًا	يُحضر الخطبة قبل الإلقاء	يبدي رأيه في الموضوع	يوضح أفكاره بالأمثلة
المجموع	٦١	٨٤	٨٣	٨٣	٧٣
المتوسط الحسابي	٢،٠	٢،٧	٢،٧	٢.٧	٢،٤
الانحراف المعياري	٠،٩	٠،٦	٠،٦	٠،٥	٠،٧
النسبة المئوية ٪	٦٤،٠٥	٨٨،٢	٨٧،١٥	٨٧،١٥	٧٦،٦٥

تبين نتائج الاختبار البعدي نتائج مثمرة مع الطلاب من النسب المئوية التي تعبر عن معيار من معايير المحور الأوَّل، إذ أنَ الطلاب اختاروا عنوانًا مناسبًا بنسبة (٦٤

٪)، وتمكنوا من الموضوع بنسبة (٨٨ ٪) وحضروه بشكل جيّد وأبدوا رأيهم فيما طرحوا بنسبة (٨٧ ٪)، ووضحوا أفكارهم بشكل جيّد بنسبة (٧٧ ٪)

المحور الثاني: الاستدلال:

-جدول (١٢) نتائج الاختبار البعدي المحور الثاني-

العمليات الحسابية	الاستدلال
	يدعم كلامه بدليل واحد على الأقل (من الأدلة الشرعية أو نتائج الدراسات العلمية أو الإحصائيات الرسمية أو اللواح والأنظمة والقوانين)
المجموع	٥٩
المتوسط الحسابي	١,٩
الانحراف المعياري	٠,٨
النسبة المئوية%	٦١,٩٥

بينت نتائج المحور الثاني في الاختبار البعدي أنَّ الطلاب قد حققوا تقدمًا ملموسًا في استخدام الأدلة والشواهد المتنوعة لدعم كلامهم، وتوضيح أفكارهم فكانت نسبة من استخدم الدلائل بالطريقة المناسبة (٦٢%)

المحور الثالث: أجزاء الخطبة:

-جدول (١٣) نتائج الاختبار البعدي المحور الثالث:

العمليات الحسابية	أجزاء الخطة		
	مقدمة (المقدمة)	صلب الموضوع (عرض الرأي)	خاتمة (تعليل الرأي)
المجموع	٧٧	٨١	٧٦
المتوسط الحسابي	٢,٥	٢,٦	٢,٥
الانحراف المعياري	٠,٦	٠,٥	٠,٧
النسبة المئوية %	٨٠,٨٥	٨٥,٠٥	٧٩,٨

بينت نتائج الاختبار البعدي أنَّ الطلاب قد تخطوا مرحلة مهمة في بناء الخطبة، وهذا ما يدعم الإستراتيجية المقترحة في البحث، إذ كانت نسبة تصميم المقدمة بنسبة (٨١ ٪) وهي نسبة مرتفعة، ونسبة بناء صلب الموضوع (٨٥ ٪) وأيضًا هي نسبة عالية، ونسبة بناء الخاتمة (٨٠ ٪) وهي نسبة ممتازة، وهذا يدل على تقدم الطلاب الواضح عن المرحلة الأولى.

المحور الرابع: لغة الجسد:

-جدول (١٤) نتائج الاختبار البعدي المحور الرابع-

العمليات الحسابية	لغة الجسد			
	يستخدم تعابير الوجه بفاعلية	يوزع نظره إلى الجميع قدر الاستطاعة	يتنقل أمام الجمهور كله	يستخدم يديه بانتظام دون عشوائية
المجموع	٥٤	٧٣	٧٤	٧٦
المتوسط الحسابي	١,٧	٢,٤	٢,٤	٢,٥
الانحراف المعياري	٠,٨	٠,٨	٠.٧	٠,٧
النسبة المئوية%	٥٦,٧	٧٦,٦٥	٧٧,٧	٧٩,٨

توضح نتائج المحور الرابع في الاختبار البعدي أنَّ الطلاب تقدموا بشكل واضح في المرحلة الثانية، إذ استخدموا جسدهم بفاعلية، فكانت نسبة استخدام

اليـدين بشـكل جيـد (٨٠ ٪) والتنقـل أمـام الجمهـور (٧٨ ٪)، وتوزيـع النظـر (٧٧ ٪) واستخدام تعابير الوجه كانت نسبتها (٥٧%).

المحور الخامس: الثقة:

-جدول (١٥) نتائج الاختبار البعدي المحور الخامس-

العمليات الحسابية	الثقة
	يتحدث بثقة دون تردد أو خوف أو ارتباك
المجموع	٧٦
المتوسط الحسابي	٢,٥
الانحراف المعياري	٠,٧
النسبة المئوية%	٧٩,٨

بينت نتائج الاختبار البعدي في المحور الخامس أنَّ الطلاب قد زادت ثقتهم في أنفسهم، وقد يعود الأمر لتمكنهم من خطوات الخطبة بشكل جيِّد في المحاور السابقة، فبلغت نسبة الثقة عند الطلاب (٨٠ ٪) وهي نسبة حسنة.

المحور السادس: الطلاقة:

-جدول (١٦) نتائج الاختبار البعدي المحور السادس-

العمليات الحسابية	الطلاقة					
	يتحدث بدرجة صوت مسموعة من قبل الجمهور	وضوح الأفكار	ينتقل من فكرة إلى أخرى بسلاسة	يتحدث باللغة العربية الفصحى	يستخدم النبر والتنغيم في كلامه	ينطق من مخارج الأحرف السليمة
المجموع	٨٢	٨٣	٧٣	٥١	٥١	٨٦
المتوسط الحسابي	٢,٦	٢,٧	٢,٤	١,٦	١,٦	٢,٨
الانحراف المعياري	٠,٦	٠,٥	٠,٦	٠,٨	٠,٨	٠,٤
النسبة المئوية%	٨٦,١	٨٧,١٥	٧٦,٦٥	٥٣,٥٥	٥٣,٥٥	٩٠,٣

بينت نتائج المحور السادس في الاختبار البعدي نتائج رائعة، إذ كانت نسبة النطق من مخارج الأحرف السليمة نسبتها عند الطلاب (٩٠ ٪)، أمَّا نسبة استخدام النبر والتنغيم والتحدث بالعربية الفصيحة فتحسنتا بشكل بسيط بنسبة (٥٤ ٪)، ولكنّ الطلاب تنقلوا بين الأفكار بسلاسة بنسبة (٧٧ ٪) وكانت أفكارهم واضحة بنسبة (٨٧ ٪) ودرجة صوتهم مسموعة بنسبة (٨٦ ٪)، وهذه النتائج جيدة جدًا.

المحور السابع: الموضوعيَّة:

-جدول (١٧) نتائج الاختبار البعدي المحور السابع-

العمليات الحسابية	الموضوعية	
	التجرد عند ذكر آراء الآخرين، فلا يجتزئ كلامهم، ولا يستسخف أفكارهم.	التركيز على الموضوع والبعد عن الذوات وقبول الاختلاف
المجموع	٨٧	٨٧
المتوسط الحسابي	٢,٨	٢,٨
الانحراف المعياري	٠,٥	٠,٥
النسبة المئوية%	٩١,٣٥	٩١,٣٥

أوضحت نتائج الجدول (١٧) أنَّ الطلاب كانوا موضوعيين بطرح آرائهم بدرجة ممتازة إذ بلغة نسبة التركيز على الموضوع بعيدًا عن الذوات وتقبل الاختلاف (٩١ ٪)، ونسبة مماثلة لها كانوا متجردين من حيث طرح الآراء المختلفة.

المحور الثامن: التشويق:

-جدول (١٨) نتائج الاختبار البعدي المحور الثامن-

العمليات الحسابية	التشويق	
	يستخدم وسائل عرض كالوسائط المتعددة وغيرها	يجذب المستمعين ويحافظ على انتباههم
المجموع	٤٥	٦٧
المتوسط الحسابي	١,٥	٢,٢
الانحراف المعياري	٠,٧	٠,٧
النسبة المئوية%	٤٧,٢٥	٧٠,٣٥

إنَّ النتائج في المحور الثامن في الاختبار البعدي كانت جيّدة من حيث السعي إلى جذب المستمعين والحفاظ عليهم إلى نهاية الخطبة بنسبة (٧٠ ٪)، أمَّا نسبة استخدام وسائل معينة في العرض فبقيت متوسط إذ بلغت نسبتها (٤٧%).

المحور التاسع : الوقت:

-جدول (١٩) نتائج الاختبار البعدي المحور التاسع:

العمليات الحسابية	الوقت
	يتكلم مدة (٣ -٥) دقائق
المجموع	٧٦
المتوسط الحسابي	٢,٥
الانحراف المعياري	٠,٧
النسبة المئوية%	٧٩,٨

بينت نتائج المحور التاسع تقدمًا واضحًا عند الطلاب إذ التزموا بالوقت بشكل جيّد جدًا بنسبة (٨٠%).

الخطوة الثانية : المقارنة بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي:

الشكل (١) المقارنة بالنسبة للمحور الأوَّل-	الشكل (٢) المقارنة بالنسبة للمحور الثاني

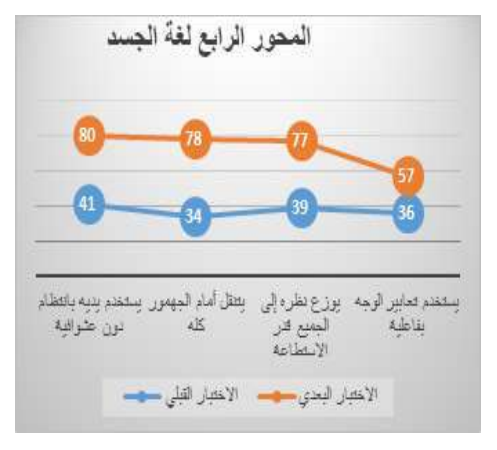




- - -

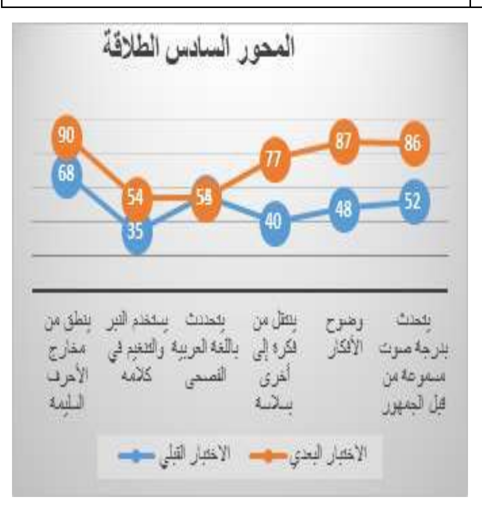
الشكل (٣) المقارنة بالنسبة للمحور الثالث	الشكل (٤) المقارنة بالنسبة للمحور الرابع-





الشكل (٥) المقارنة بالنسبة للمحور الخامس	الشكل (٦) المقارنة بالنسبة للمحور السادس

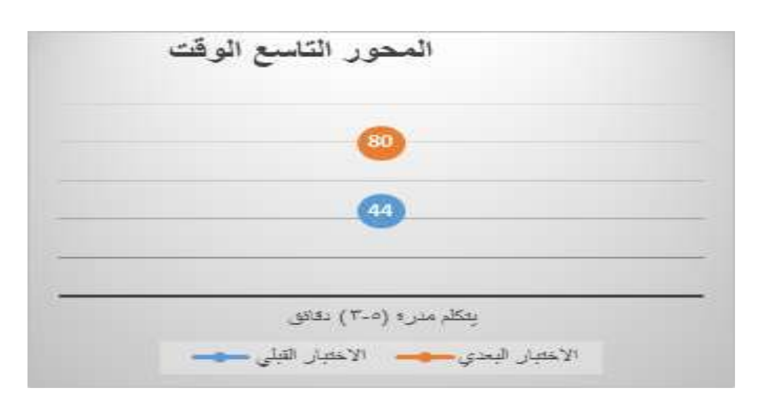




الشكل (٨) المقارنة بالنسبة للمحور الثامن	الشكل (٧) المقارنة بالنسبة للمحور السابع



الشكل (٩) المقارنة بالنسبة للمحور التاسع



وبعد النظر إلى النقاط التي حققت فيها الإستراتيجية المقترحة فاعليتها والنقاط التي لم تحقق فيها الفاعلية، يظهر أنَّ الإستراتيجية قد حققت المطلوب منها في تنمية مهارة الإلقاء والخطابة لدى الطلاب وأثبتت فاعليتها، باستثناء بعض البنود،

فالفصاحة مثلًا لم تتحسن لأن الطلاب مستجدون وقد اعتمدوا على لغتهم في تحضير الخطبة فجاءت بمستوى متدن، والنبر والتنغيم كذلك لم يتحسن لأننا لم نعطه القدر الكافي من الشرح والتدريب، أما استخدام وسائل العرض فتحسن بقدر يسير، لأن جل الطلاب لا يحسنون استعمال الحاسب الآلي، وجل اعتمادهم على الجوال.

الفصل السادس

نتائج البحث والتوصيات:

وقد انتهى البحث إلى بعض النتائج، منها:

- بالنسبة للسؤال الأول: ما مستوى الطلبة المستجدين في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة القصيم في مهارة الإلقاء؟ فقد تبين للباحث أن مستوى الطلبة المستجدين في القسم متدن؛ إذ يفتقدون لعناصر تتعلق باختيار الموضوعات وتحضيرها ولغة الجسد وغيرها مما قاسه البحث في بطاقة الملاحظة.

- أما السؤال الثاني: ما فاعلية إستراتيجية مقترحة لتنمية مهارة الخطابة والإلقاء عند طلبة جامعة القصيم: مستجدو قسم اللغة العربية وآدابها إنموذجًا؟ فقد وجد الباحث علاقة إيجابية بين تطبيق الإستراتيجية المقترحة ونمو الطلاب في مهارة الخطابة والإلقاء، وقد مر بنا المقارنة بين نتائج الاختبار القبلي والبعدي في الفصل الخامس.

- وضع الباحث حقيبة تدريبية لتنفيذ الإستراتيجية، وهي مستلة من كتاب (مهارة التحدث للمبتدئين) للباحث.

- وجدت أن الطلاب الذين قرؤوا البرنامج التدريبي في البيت وتدربوا عليه ثم طبقوا في القاعة كانوا أسرع باكتساب المهارة من الطلاب الذين لا يحضرون في البيت.

- تشجيع الطلاب في أثناء البرنامج التدريبي بالدرجات والكلام يساعدهم كثيرًا ؛ لفقدهم الثقة بأنفسهم وقلة مهاراتهم وقلة اعتيادهم على التطبيق في القاعة.

- من المهم أن يكون المدرب متقنًا للمهارة وللإستراتيجية ؛ لأنه سيطبق أمامهم ويعالج أخطاءهم.

ويوصي الباحث في خاتمة البحث بالآتي :

- ضرورة العناية بالمهارات اللغوية عمومًا والتحدث خصوصًا ، وضرورة تدريس الطلاب أساسيات المهارات الأربع ؛ لأن حاجتهم لها أصبحت في هذا الوقت أكبر مما مضى ، سواء في أثناء الدراسة أو أثناء البحث عن فرصة العمل ، وكذلك في جل الوظائف الآن زادت أهمية هذه المهارات لزيادة التنافس على الوظائف وارتفاع مستوى التقويم ، وهم أيضًا بحاجة ماسة لها في حياتهم الاجتماعية ، ولا نعني بهذه التوصية طلاب اللغة العربية ، بل طلاب الجامعة كلهم ، وذلك باستغلال مادتي (المهارات اللغوية والتحرير العربي) لتطوير مهاراتهم.

- يوصي الباحث باعتماد هذه الإستراتيجية للمبتدئين ؛ فقد ثبت له جدواها في تنمية مهارة المبتدئين في الإلقاء.

- يوصي البحث بإنشاء نادٍ للخطابة في القسم ، يكون رابطة لمحبي هذاه المهارة وكل من يرغب بتحسين نفسه فيها ، ويوصي بإقامة

مسابقات وفعاليات؛ ليمارس الطلاب فيها الخطابة والإلقاء، كما يوصي بإنشاء إذاعة للنادي في اليوتيوب لتدريب الطلاب وصقل مواهبهم؛ ليستقلوا بعد ذلك بإذاعاتهم الخاصة.

- يحث الباحث الأساتذة على الطلب من الطلاب أن يقدموا عروضًا تقدمية في موادهم الأخرى؛ لكي لا يفقدوا مهارتهم.
- يوصي الباحث أيضًا بإعادة تطبيق البحث على عينة أخرى في جامعة أخرى للتأكد من نتائج دراسته.

المصادر والمراجع:

[١] ابن هشام، عبد الملك بن هشام (د،ت). السيرة النبوية لابن هشام. دار الفكر، دار الشيف.

[٢] الجهوية، ملحقة سعيدة. (٢٠٠٩). المعجم التربوي. الجزائر: وزارة التربية -المركز الوني للوثائق التربوية.

[٣] حنا الله، رمزي، وجرجس، ميشيل. (١٩٩٨). معجم المصطلحات التربوية. بيروت: مكتبة لبنان.

[٤] داوود، سليمان حمودة محمد. (٢٠١٧). فاعلية إستراتيجية النمذجة في تنمية مهارة الخطابة ومفهوم الذات اللغوية لدى طلاب كلية الشريعة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، (١٨)، ٤.

[٥] الزيلعي، محمد جبريل. (٢٠١٧). مهارات العرض والإلقاء عند عينة من طلبة جامعة الملك بن عبد العزيز: دراسة تطبيقية على طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك بن عبد العزيز بجدة. مجلة دار المنظومة (١٨)، ٥٨.

[٦] السعيد، جمال عثمان علي. (١٩٩٧). فعالية بعض الإستراتيجيات التعليمية على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية العامة المعتمدين والمشتغلين في المجال الإدراكي ومهاراتهم في حل المشكلات الفيزيائية. رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة: جامعة الأزهر - كلية التربية.

[٧] الصعب، صالح بن محمد. مهارة التحدث للمبتدئين. مخطوط في طور النشر.

[٨] عباس، محمد خليل ونوفل، محمد بكر والعبسي، محمد مصطفى وأبو عواد، فريال محمد. (٢٠١٤). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. عمَّان: دار المسيرة.

[٩] عبد الحميد، سامي وفريد، بدري حسون. (١٨٤). فن الإلقاء. بغداد: جامعة الموصل.

[١٠] عسر، عبد الوارث. (١٩٧٦). فن الإلقاء. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

[١١] القرني، سعد بن عبد الرحمن بن عبد الله. (٢٠٢٠). اتجاهات طلاب وطالبات السنة التحضيرية في جامعة الملك بن عبد العزيز نحو مادة مهارة الاتصال. مجلة الحكمة للدراسات الإعلامية والاتصالية، العدد الثالث.

ملاحق الدراسة : الملحق (١): بطاقة الملاحظة

المحور	البند	الملحوظات	التقويم		
			ممتاز	وسط	ضعيف
المعرفة والاستدلال	يختار عنوانًا مناسبًا وجذابًا				
	يُعرف الموضوع جيدًا				
	يُحضر الخطبة قبل الإلقاء				
	يبدي رأيه في الموضوع				
	يوضح أفكاره بالأمثلة				
الاستدلال	يدعم كلامه بدليل واحد على الأقل (من الأدلة الشرعية أو نتائج الدراسات العلمية أو الإحصائيات الرسمية أو اللواح والأنظمة والقوانين)				
أجزاء الخطبة	مقدمة				
	صلب الموضوع				
	خاتمة				
لغة الجسد	يستخدم يديه بانتظام دون عشوائية				
	يتنقل أمام الجمهور كله				
	يوزع نظره إلى الجميع قدر الاستطاعة				
	يستخدم تعابير الوجه بفاعلية				
الثقة	يتحدث بثقة دون تردد أو خوف أو ارتباك				
الطلاقة	ينطق من مخارج الأحرف السليمة				
	يستخدم النبر والتنغيم في كلامه				
	يتحدث باللغة العربية الفصحى				
	ينتقل من فكرة إلى أخرى بسلاسة				
	وضوح الأفكار				
	يتحدث بدرجة صوت مسموعة من قبل				

	الجمهور				
الموضوعية	التركيز على الموضوع والبعد عن الذوات وقبول الاختلاف				
	التجرد عند ذكر آراء الآخرين، فلا يجتزئ كلامهم، ولا يستسخف أفكارهم.				
التشويق	يجذب المستمعين ويحافظ على انتباههم				
	يستخدم وسائل عرض كالوسائط المتعددة وغيرها				
الوقت	يتكلم مدرة (٣ -٥) دقائق				

بحوث المؤتمر الدولي الرابع تطوير مهارات اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الجامعية
جامعة *القصيم*، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، قسم اللغة العربية وآدابها، ص ص ١٤٧-١٧١، (١٤٤٣ هـ/ ٢٠٢٢)

استثمار نظريات جماليات التلقي والإرسال في تعليمية مهارات ومقاييس اللغة العربية

أ، د. عمارية حاكم
أستاذة التعليم العالي والبحث العلمي/جامعة الدكتور الطاهر مولاي/سعيدة/الجزائر

ملخّص البحث:

تتعرض اللغة العربية إلى حملة شرسة تجعل معظم المقبلين عليها من طلاب الجامعات بخاصة ينفرون من طلبها أو تعلمها، وذلك -حسب اعتقادهم -أنها لم تعد تساير الركب الحضاري، ولم تعد تقدم شيئا لمتعلميها في ميدان سوق العمل، لذلك يجب على القائمين على تدريسها أن يسعوا جاهدين إلى خلق سبل أو اتباع مناهج متطورة لتقديمها إلى الطلاب في قالب جميل، وفي أبهى حلة، يحبب فيها وإليها كل متلقيها قراء وطلبة من ذويها، أو من غير أهلها.

ولا تتحقق المساعي والأهداف المسطرة والمخطط لها قبلا للنهوض باللغة العربية إلا ببذل الجهود التي تتطلب من مدرسي اللغة العربية أن يتمكنوا من تدريس كل المهارات (تعبيرًا شفهيًا، كتابة قراءة ، نحوًا وصرفًا، بلاغةً و تعبيرًا كتابيًا، تواصليًا، وإبداعيًا ...) ولو أننا في الجامعة ندرس مقاييس متنوعة وكثيرة تتعلق بالمهارات الأنفة الذكر التي من المفروض أن يكون الطالب قد اكتسبها في المراحل التدريسية التي تسبق الجامعة، لذلك فالطالب مطالب بالغوص والتعمق في بحر اللغة

العربية، وذلك بإسقاط النظريات الغربية الحديثة على ما جاء في تراثنا العربي القديم، والحديث، والمعاصر.

على أستاذ اللغة العربية -إذن، في الجامعة - أن يكون متمكنا من المقاييس التي تسند إليه، وأن يكون كثير الاطلاع على مستجدات البحث العلمي، بخاصة ما تعلق بتخصصه، إذ يجب عليه أن يدرس مادته تدريسا واعيا مثمرا، يجعل المتلقي(الطالب) يقبل راغبا في تلقي المادة التعليمية كي يتذوقها ويكتسبها، خاصة وأن مهارة النحو العربي لا يمكن أن تستوعب إلا بتقديم شواهد -حبذا لو تكون من التراث العربي الغزير(شعرا، نثرا) إضافة إلى القرآن الكريم -كما كان يفعل سيبويه، إمام النحاة الذي كان يستعين بالتمثيل لمدى أهميته، مراعيا سياق الحال، مفترضا أن هناك أسئلة ستوجه إليه من قبل المتلقين،أو هناك من يعترضه، فيجيب شارحا ومعللا، ومحللا، ومحددا الهدف من القاعدة التي تخدم المعاني والتأويل والانزياح اللغوي الذي يحدثه اللعب باللغة من حيث التقديم والتأخير، الحذف والزيادة، التعريف والتنكير...

انطلاقا من جماليات التلقي والإرسال، سأعالج في ورقتي البحثية -إن شاء الله -كيفية تلقي مهارات اللغة العربية من منظور نظريات التلقي والإرسال(ياوس، وإيزر) ولذة النص(رولان بارث)ونظرية التأويل(غادامير وبول ريكور)وغيرهم من المنظرين لجماليات التلقي التي تجعل المتلقي يتفاعل مع بيئته ومع ما يتلقاه، طبعا دون نسيان ما تقدمه التكنولوجيات الحديثة من تبسيط لتقديم المادة التعليمية.

الكلمات المفتاحية : نظريات، جماليات التلقي، الإرسال، مقايسس، مهارات، اللغة العربية .

المقدمة:

من خلال اطلاعي على بعض المراجع الخاصة بجماليات التلقي، ككتاب "جمالية التلقي من أجل تأويل جديد للنص الأدبي"للمؤلف هانس روبيرت ياوس، ومؤلَّف"لذة النص"لصاحبه رولان بارث، وبعض المؤلفات الأخرى في التأويل لبول ريكور، وغادامير، ومؤلفات أخرى في الحجاج والتداولية، والتعليمية، واللسانيات التطبيقية والدراسات البينية، إضافة إلى نظرية التواصل اللغوي عند رومان جاكبسون، اتضح لي أنه يمكن تطبيق ما جادت به هذه النظريات على عملية تعليمية اللغات، ولأن طلاب جامعاتنا العربية أصبحوا ينفرون من تعلُّمها، متوجهين إلى تعلم لغات أجنبية أخرى وبخاصة الإنجليزية، لأنها أصبحت لغة العلم والمعرفة، والتكنولوجيا والتجارة، والإعلام.رأيت أنه من الواجب علينا _نحن مدرسو اللغة العربية_أن نعيد النظر في مناهج تدريس مقاييس اللغة العربية في الجامعة، ولكن كيف سيتم لنا هذا المطلب؟وماذا سندرس؟وكيف سنحبب العربية لمتعلميها؟وكيف نربطها بالتطور وبسوق العمل؟هذه وأسئلة أخرى ستجد جوابها في البحث.ولقد اعتمدت في بحثي المنهج الوصفي والإحصائي القائم على إحصاء مهارات اللغة العربية في الجامعة قصد تحليلها وتعليل إيراد هذه المقاييس دون غيرها.وتهدف ورقتي البحثية إلى التعريف بالمهارات الواجب اكتسابها في المراحل العليا من الدراسة في الجامعة، مع التركيز على مدى ترابط هذه المهارات أو المقاييس، حتى يتمكن الطالب الباحث من توظيفها في التواصل وفي الإنتاج العلمي.

نظرية التواصل اللغوي:

لن أتحدث كثيرا عن النظرية، بل عن أركان التواصل التي حددها رومان جاكوبسون في العناصر التالية وهي: المرسِل والمرسَل إليه، الرسالة والقناة، السياق أو المرجع، إضافة إلى السنن، حيث يقابل كل ركن وظيفة معينة، في العملية التعليمية نجد كل هذه الأركان، المدرس، الطالب، القسم، المادة التعليمية، التعليم المباشر، القناة (الحوار والمناقشة) السياق متعلق بالزمان والمكان، أي بالمستوى ومكان التدريس، أما المرجع فيتعلق بمصدر المادة المستقاة لتدريس المقاييس المبرمجة من قبل الوزارة الوصية.فالمدرس يريد أن يبلغ رسالة إلى الطالب، والهدف من التبليغ هو اكتساب العلم والمعرفة على أن يطور الطالب مكتسباته بالاطلاع على كل ما يستطيع إليه سبيلا عبر الوسائط التكنولوجية التي تجعلك تتجول في أي مكتبة شئت من العالم الفسيح.

جمالية التلقي والإرسال:

يحتاج التواصل دائما إلى الإقناع والاقتناع، وإلى الاستمالة والإمتاع، ولا يمكننا الإقبال على شيء لا نحبه، وإن فعلنا مضطرين فإننا لن نكتسب شيئا، لأنه كما يقال: "إننا لا نتقن إلا العمل الذي نحبه"لذلك تفرض جمالية التلقي نفسها، لأنها ليست حكرا على النص الأدبي، شعرا، أوسردا، مادامت تستلزم مرسلا(الكاتب) ومرسلا إليه (المتلقي)، يقول ياوس بهذا الصدد: "إن المصادرة المنهجية التي تريد جمالية التلقي إقرارها في كل تأويل ذي طراز علمي ترتكز على التمييز بين أفق الأثر المتضمن في العمل الفني وأفق تلقيه الراهن...فالتلقي بمفهومه الجمالي ينطوي على بعدين: منفعل وفاعل في آن واحد، إنه عملية ذات وجهين: أحدهما الأثر الذي ينتجه

العمل في القارئ، والآخر كيفية استقبال القارئ لهذا العمل أو استجابته له، فباستطاعة المرسل إليه أن يستجيب للعمل...بطرق مختلفة، حيث يمكنه الاكتفاء باستهلاكه، أو نقده، أو الإعجاب به، أو رفضه، أو الالتذاذ بشكله، أو تأويل مضمونه، أو تكرار تفسير له مسلم به، أو محاولة تفسير جديد له، كما يمكنه أن يستجيب للعمل بأن ينتج بنفسه عملا جديد، وهكذا تستنفد السيرورة التواصلية ...فالمنتج هو أيضا ودائما متلق"(١)

ونحن إذ نريد أن نسقط جماليات التلقي والإرسال على العملية التعليمية، فإننا سنعتبر انطلاقا من عملية تأويل النص الأدبي الذي يفترض وجود كاتب وقارئ، أن المؤلف هو المدرس مالك العلم والمعرفة، وعلى أساس أن القارئ هو المتعلم الهدف المستهلك والمتقبل للعلم والمعرفة من قبل مالكها، وتدعو المناهج العلمية الحديثة إلى التقليص من دور المدرس، ومنح الفرصة للطالب لأن يبحث من أجل اكتساب العلم والمعرفة عن طريق التوجيه والإرشاد، وهذه الدعوة هي ذاتها دعوة رولان بارث إلى موت المؤلف وميلاد القارئ، بمعنى أن المادة العلمية المراد تقديمها للطالب لا يجب أن تنتقل على أساس أنه لا ينبغي أن نزيد فيها أو ننقص، بل نحافظ عليها جيلا بعد جيل، وهذا هو الركود الذي يمنع المادة العلمية من التطور، ومن مواكبة العصر بكل مستجداته.

وعلى أساس الإسقاط، يقول بارث: "علينا أن نحسن رصد متخيلات اللغة: اللفظة كوحدة مفردة، و كجوهر مفرد سحري، الكلام كأداة للفكر، وكتعبير

(١) هانز روبيرت ياوس: جمالية التلقي من أجل تأويل جديد، ترجمة رشيد بن حدو، منشورات ضفاف، بيروت، لبنان، ط١، ٢٠١٦، ص١١٠.

عنه، الكتابة كرسم للكلام، الجملة كوحدة قياسية منطقية مغلقة، النقص اللغوي أو رفض اللغة كقوة أولية، تلقائية، براغماتية، كل هذه الأدوات المصطنعة يحملها متخيل للعلم على عاتقه(العلم من حيث هو متخيل)، فاللسانيات تنطق بالحقيقة في موضوع اللغة، ...، وما يعارض اللغة هنا هو النص، فالنص هو اللغة دون متخيلها، هو كل ما ينقص علم اللغة كي تظهر أهميته للعامة، وليس خصوصيته التكنوقراطية"[(١)] -

يدعو رولان بارث إلى التلذذ باللغة، واللغة مستويات؛ صوتي وصرفي، نحوي وتركيبي، دلالي وتداولي، حيث تكمن اللذة في كيفية اللعب باللغة وهو ما اصطلح عليه بالانزياح، والانحراف، وما هذا اللعب إلا نوع من المجاز القائم على علم المعاني والبيان والبديع، أي على البلاغة وعلى مخالفة الحقيقة التي تدعو إليها اللسانيات، أو كما يصطلح عليها بعلم اللغة الذي يدرس اللغة في ذاتها، ومن أجل ذاتها، يقول بارث"فاللسانيات تنطق بالحقيقة موضوع اللغة، لكن في حدود ما يلي: "ألا يكون أي وهم واع قد ارتكب"، والحال أن هذا هو تعريف المتخيل: عدم وعي اللاوعي"[(٢)]

يفهم من قول بارث، أن اللغة هي مصدر الالتذاذ، لذلك فعلى طالب مهارات اللغة ومقاييسها ألا يعد اللغة العربية مجرد لغةٍ للعبادة والتواصل مع العرب فقط، بل إنها لغة للعلم والمعرفة مثلها مثل كل اللغات الحية، ومثلها مثل الإنجليزية

---

(١) رولان بارث: لذة النص، ترجمة: فؤاد صفا، منشورات الجمل، بيروت لبنان، ط١، ص/٤٢ص /٤٣

(٢) رولان بارث : لذة النص، ص/٤٢

التي طورها أهلها بصناعة الإبداع والابتكار، فكل ما يسوق إلى كل دول العالم مسوق بالإنجليزية، وفي مقدمة صادراتها وسائل ووسائط كل التكنولوجيات الحديثة .

يقول بارث : "إنني أولي اهتمامي للغة، لأنها تجرحني أو تفتنني، ولعل في هذا طبقية، ولكن أية طبقية؟أهي البورجوازية؟إنها لا تتذوق اللغة ولم تعد ترى فيها ترفا أو عنصرا من عناصر فن العيش... وهنا تختفي كل فعالية سحرية أو شعرية، فلم يعد هناك كرنفال أو لعب بالألفاظ : تنتهي الاستعارات وتسود الصور النمطية التي تفرضها الثقافة البورجوازية الصغيرة..."[١] ويتأسف (بارث) على عدم تذوق اللغة، ويتساءل عن الطبقة التي لا تتذوقها، ليحدد في نهاية المطاف أن"القراءة لذة وليست واجبا"وعلى هذا الاعتبار ينبغي مراعاة أن هناك علاقة اشتهاء متبادلة بين المتعلم والمقاييس التي تقدم إليه في كل مرحلة جامعية، وعلى المدرس أن يحبب الطالب في لغته، وذلك بأن يكون أولا متمكنا من تخصصه، وواعيا بالأهداف المتوخاة المراد تحقيقها، وأن تكون منهجيته في التدريس منهجية علمية تخلو من الحشو واللغو، يعي ما يقول، وما يكتب، عليه أن يكون مطلعا على كثير من المراجع والمصادر المتعلقة بمقياسه، وحبذا لو يربط التراث بالنظريات الغربية، وبما جادت به الدراسات العربية، إذ هناك دائما جهود مبذولة لا يمكن إنكارها، فالتغني بمنجزات الغرب، ستنفر أهل العربية عوضا عن طلبها، ولنا في كتب التراث ما يجعلنا ننظر ونكتشف ونطور.ولكن كل هذا يحتاج إلى عزيمة قوية.ولماذا اخترت نظرية التلقي، فلأنها تركز اهتمامها على المتلقي، ولأنها تبني تصورها على الحوار، وعلى انتقاد ما لا ينسجم ومنطلقاتها، ولقد كان لأبحاث الهيرمينوطيقا لغادامير تأثير كبير على أعمال "ياوس"يقول ستاروبانسكي في تقديمه لكتاب ياوس

---

(١) رولان بارث : لذة النص، ترجمة : فؤاد صفا، منشورات الجمل، بيروت لبنان، ط١، ص٤٨.

المعنون ب"جمالية التلقي: إن طريقة ياوس في الكتابة تقوم على الحوار، فهو لا يعتمد على النقل والتسليم بما هو موجود، كما لا يتبنى نسقا مغلقا يتجاهل جهود الآخرين، بل يصل الحوار عنده إلى حد المساجلة، فيحرص على المحاسبة والمناقشة المستفيضة، وهو يحاور نفسه أيضا، يصلحها ويتجاوز أطرافا منها[١]

لا تبتعد إذن العملية التعليمية عن تلقي النصوص الإبداعية شعرا أو نثرا، بخاصة الرواية ديوان العصر الراهن، فكل عمل يحتاج إلى مرسل ومرسل إليه، وإلى موضوع للنقاش والحوار من أجل التواصل وتحقيق الأهداف على أن يكون هناك تأثير وتأثر، طبقًا للنظرية النفسية أو السيميولوجية لبلوم فيلد، وسيناريو جاك وجيل والتفاحة، وقد سميت هذه النظرية بنظرية المثير والاستجابة= الاستجابة، وهناك نظريات عديدة لا يمكن حصرها، من أجل استثمارها في العملية التعليمية، وبخاصة لطلاب الجامعة، لأنهم أكثر وعيا وتفهما وتفاعلا وتواصلا مع كل ما يقدم إليهم.

كيفية تدريس مقياس نظرية الأدب:

في السنة الأولى جامعي، قد يصاب الطالب ببعض الدهشة والاستغراب، لأن ما درسه في المراحل المتقدمة، يكاد يختلف بشكل كبير جدا عمَّا تلقاه من مواد، فنظرية الأدب ستجعله يتعرف أولا على المنهج، وعلى الأسس، وعلى النظرية، وعلى أصحاب النظرية، ثم يكتشف بأن الأدب أجناس مختلفة، وهو قد عرف جنسين فقط هما الشعر ديوان العرب، والنثر المتمثل في الخطابة والمقامات، ومن هنا تبدأ الرغبة والالتذاذ بكل ما يقدمه المدرس صاحب الحنكة والفطانة، والرصيد الثقيل والكم الهائل من المعلومات المتعلقة بالمقياس، فيدرس الأدب العربي ويتعرف على

---

(١) رولان بارث: لذة النص، ت رجمة: فؤاد صفا، منشورات الجمل، بيروت لبنان، ط١، ص٤٩.

أهم رواده، ومن خلال معرفته لمعظم الأجناس الأدبية من خطابة، مقامة، مثل، رسائل، سير ذاتية، حكاية، خرافة، قصة، رواية، شعر عمودي، شعر حر، شعر التفعيلة، طبعا ولكل جنس تعريفه الخاص، وخصائصه التي تميزه عن غيره، تتولد لديه عزيمة البحث والاطلاع.وقد يكون ذا موهبة فتنمو هذه الموهبة وتتطور ليكتب ويؤلف.

كيفية تدريس مقياس الأدب المقارن:

بعدما يتعرف الباحث على أهم الرواد العرب ك: عبد القاهر الجرجاني ونظرية النظم والتأليف، ونظرية المعاني في كتابيه أسرار البلاغة ودلائل الإعجاز، وعلى حازم القرطاجني صاحب كتاب منهاج البلغاء وسراج الأدباء على سبيل المثال، لا الحصر، كما يتعرف على الباحثين العرب المتأخرين مثل، عز الدين إسماعيل صاحب كتاب الأسس الجمالية، والتفسير النفسي للأدب، والمصادر الأدبية واللغوية في التراث، وعلى جابر عصفور صاحب كتاب الصورة الشعرية، وكتاب رؤى العالم، وغيرها كثير، وكتب النقد الثقافي وتشريح النص، والخطيئة والتكفير لعبد الله محمد الغذامي ومؤلفات أخرى لا يتسع المجال لإيرادها كلها -قلت -بعدما يتمكن الطالب من هضم مقياس نظرية الأدب، ينتقل إلى مقارنة هؤلاء الأدباء بأدباء الغرب (أوروبا وأمريكا) ليكتشف أن التفكير واحد لكن الاختلاف يكمن في البيئة والظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية، إضافة إلى حرية الأفراد في الغرب في التعبير والتأليف، وفي البحث والتنقيب، يساعده على هذا دعم الدولة وسياسة التعليم.فيتعرف الباحث على هانز روبر غادامير صاحب كتاب الهيرمينوطيقا أو التأويلية، فلسفة التأويل، الحقيقة والمنهج، وبول ريكور صاحب كتاب نظرية التأويل، الخطاب وفائض المعنى، فلسفة الإرادة من النص إلى الفعل، إشكالية المنهج،

إضافة إلى وليام شكسبير، جون ميلتون، فرانسيس جاكون، لويس كارول، تشارلز ديكنز، فيرجينيا وولف، وأدباء آخرون من ألمانيا وإيطاليا، وإسبانيا و..... إلخ.

كيفية تدريس مقياس البلاغة وتحليل الخطاب:

مقياس البلاغة وتحليل الخطاب ليس يستلزم دراسة ما تجود به البلاغة العربية، وهي علم قائم بذاته، ويجب أن نقدم للطالب في أول حصة أهمية دراسة علم البلاغة حتى يؤسس لما هو قادم من أضرب البلاغة كالإيجاز، والاستعارة، والتشبيه، والمشاكلة، والبيان، والنظم، والتصرف، والمثل، وللبلاغة قيمة كبيرة بين علوم العربية، فهي الحلية التي تزين كل النصوص والخطابات، فهي تساعد على معرفة معاني القرآن الكريم، وعلى أسرار التعبير والتفسير فيه، وعلى الوجوه المحتملة لجمله وتراكيبه، والبلاغة تعرف لغة بأنها الوصول والانتهاء بأقل عبارة، على أساس أن خير الكلام ما قل ودل، وقد فسرها ابن المقفع لما سئل "ما البلاغة؟قال: البلاغة اسم جامع لمعان تجري في وجوه كثيرة، ومنها ما يكون في السكوت، ومنها ما يكون في الاستماع، ومن ما يكون في الإشارة، ومنها ما يكون في الحديث، ومنها ما يكون في الاحتجاج، ومنها ما يكون جوابا، ومنها ما يكون ابتداءً، ومنها ما يكون شعرا، ومنها ما يكون سجعا وخطبا، ...، والإيجاز هو البلاغة."[(١)]

أما تحليل الخطاب، فقد أصبح من الضروري التعرف على كل المناهج والمقاربات الغربية، لتطبيقها على الإبداع والأدب، وإن كان علماء العربية قد تفطنوا إلى اللسانيات والسيميولوجيا، والتداولية، والعرفانية، فإنهم صراحة لم يؤسسوا نظرية علمية مكتملة، ولم يتمثلوا المصطلحات الحديثة لذلك فلا عيب أن ندرس

---

(١) الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، دط، ٢٠٠١/ص /٧٩.

الشعر والسرد سيميولوجيا، أو لسانيا، أو تداوليا، عندما نتمكن من فهم هذه النظريات التي نقرؤها مترجمة إلى لغتنا، وليس بلغة صاحبها، لكن العلم رحم بين أهله، والله عز وجل خلقنا لنتعارف، والتعارف هو التواصل، والتواصل لا يكون إلا باللغة، ولا يمكن فهم لغة الآخر إلا بالترجمة، لذلك فالمهم هو الاكتساب والتحصيل.ولم يعد تحليل الخطاب حكرا على تحليل الجملة كما كان في النحو التقليدي، بل لقد طور هذه النظرية الباحث اللساني زليغ هاريس، ومنبعده، توسعت النظرية لتشمل النص والخطاب والجملة وكل ما من شأنه التحليل والتفكيك، كالنظرية التفكيكية عند جاك دريدا،أما تشومسكي تلميذ هاريس، فعلى الرغم من إعجابه بدقة تحليل هاريس ورفضه لحصر دي سوسير التحليل اللساني في الجملة فقط، فقد رفض تشومسكي اشتغاله على متن محدود، فاللغة في نظره عدد لا نهائي من الجمل، لذلك وضع نصب عينيه البحث عن عدد محدود من القواعد التوليدية التحويلية التي يمارس بفضلها المتكلم ملكته الإبداعية في ممارسة اللغة[١]

ولقد حاولت نظرية التلفظ تجاوز المقاربة البنيوية، لتنفتح على مقام التواصل وذاتية المتكلم، على اعتبار أن فهم كيفية اشتغال اللغة يستلزم العناية بكل الظواهر المرتبطة بشروط إنتاج الخطاب، وقد شكلت اللسانيات التداولية امتدادا لنظرية التلفظ اعتمادا على أفكار جون أوستين، وتلميذه جون سورل المتعلقة بنظرية أفعال الكلام، وقد ساهمت هذه النظرية كثيرا في إبراز الوظيفة التي يؤديها المقام أو السياق في تأويل

---

(١) مصطفى ناجي،مفهوم تحليل الخطاب،مجلة أنفاس،ديسمبر ،العدد٢٤،ص٥٧.
٢٠١٨موقع//:https٢٠١٨Decembre١٩/anfasse.org/

مضمون الملفوظ من وظائف اللغة[١].التي حددها رومان جاكوبسون، التعبيرية أو الانفعالية، الانتباهية أو الندائية، الميتا لغوية أو وظيفة ما وراء اللغة، الوظيفة الإفهامية، الوظيفة الشعرية، الوظيفة المرجعية.

وإن كانت النظريات السابقة تقوم على ذاتية المتكلم، وعلى الوضعية التواصلية، فإن دورها ظل محصورا في المستوى الفردي، بينما تتصل إشكاليات تحليل الخطاب بالواقع الاجتماعي والتاريخي المركب والبالغ التعقيد، وهذا الأمر قد دعا إلى بناء لسانيات للخطاب تتصدى لكل ما يقع خارج اللغة، وقد اقتضى هذا الأمر الانفتاح على نظريات معرفية أخرى كنظرية الإيديولوجيات(الأخلاق، الدين، القانون، السياسة)التي تحدث عنها ألتوسير، ونظرية الحوارية وتعدد الأصوات مع ميخائيل باختين، حيث الحوارية مبدأ متحكم في كل ممارسة لغوية، فبمجرد إنتاج المتكلم لملفوظه، يدخل فورا في شبكة من علاقات التفاعل التي تسير في اتجاهين: اتجاه التفاعل مع ملفوظات سبق إنتاجها، واتجاه التفاعل مع مخاطب مفترض، له رد فعل مفترض، أما تعدد الأصوات فمبدأ متحكم في بناء الرواية، وقد استثمر أوزفالد ديكرو هذا المفهوم من حقل استعماله في الرواية، ليطبقه على الملفوظ ليميز بموجبه بين الفاعل المتكلم le sujet parlant وهو من يتلفظ فعلا بالكلام، والفاعل المسؤول locuteur وهو الطرف الذي يتحمل مسؤولية مضمون الملفوظ[٢]

(١) ينظر في الرابط الإلكتروني الموجود أسفله: مصطفى ناجي، مفهوم تحليل الخطاب، مجلة أنفاس، ديسمبر ٢٠١٨// موقع https://anfasse.org/١٩Decembre٢٠١٨

(٢) مصطفى ناجي، مفهوم تحليل الخطاب، مجلة أنفاس، ديسمبر ٢٠١٨/ موقع https://anfasse.org/١٩Decembre٢٠١٨

ولقد أشار الباحث مصطفى ناجي إلى "أن رحلة تحليل الخطاب هي رحلة في سبيل إدماج الخطاب ضمن سياقه الاجتماعي التاريخي الرحب، وهو مشروع طموح يضع نظريات تحليل الخطاب المتعددة أمام تحدٍّ معرفيٍّ يفرض على المختصين مزيدا من البحث من أجل بلورة المنهج المناسب والملائم والقادر على استيعاب العوامل المتشابكة التي تتدخل في تشكيل الخطاب ودلالاته"١٠

كيف ندرس مقياس اللسانيات العامة؟

مصطلح اللسانيات هو مصطلح غربي تم الاصطلاح عليه في المشرق العربي مع ميشال زكريا بلبنان بالألسنية، وشاع هذا المصطلح في مصر، وبعد في كل دول المشرق العربي، وباللسانيات في تونس مع الباحث عبد السلام المسدي وشاع في كل دول المغرب العربي، ثم اتفق على مصطلح اللسانيات مشرقا ومغربا في عصرنا الحالي، وأول ما دعا إلى انتشار المصطلح هو محاضرات أو دروس في اللسانيات العامة للعالم السويسري فيرديناند دي سوسير الذي عدّ المؤسس والأب الروحي للمدرسة البنيوية في علم اللسانيات، وهو صاحب التعريف المشهور لعلم اللسانيات "بأنها العلم الذي يدرس اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها"، مقارنة بالعالم العربي ابن جني الذي سبقه منذ قرون كثيرة بقوله معرفا اللغة: "أما حدها فهي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"وفي كلا المقولتين تم اكتشاف العديد من النظريات اللغوية الحديثة التي أصبحت محط بحث لكل الطلاب الباحثين، وقد سبق ذكر بعضها في الصفحات الأولى من البحث، ونذكر على سبيل المثال النظريات التي تفرعت عن اللسانيات العامة أو النظرية أو البنيوية، اللسانيات التطبيقية، اللسانيات التداولية، اللسانيات الاجتماعية، اللسانيات التوليدية التحويلية، إضافة إلى اللسانيات الحاسوبية التي تعنى بربط اللغة بالحاسوب، وبالمعالجة الآلية للغات، ثم نظريات الخطاب، وكل هذه النظريات التي

قد مهدت لها النظريات اليونانية والهندية القديمةو....، وبخاصة نظريات أرسطو وأفلاطون، ثم نظرية دي سوسير وما تبعها من نقد وردود تمخضت عن ميلاد الكثير من النظريات، وحاليا ظهرت اللسانيات العرفانية أو العرفنية، والدراسات البينية.ومن العرب الذين أصبح لهم باع في مجال اللسانيات العرفنية الأزهر الزناد، وهذا العلم يجمع بين اللغة والحاسوب والدماغ والذكاء الاصطناعي.

ويلخص الأزهر الزناد علاقة اللسانيات بالعلوم العرفنية بقوله: "يمكن أن نتناول العلاقة من زاويتين: إفادة اللسانيات من العلوم العرفنية، وإفادتها إياها وذلك من حيث الحقائق والنتائج ووجود التناول، وتتجلى إفادة اللسانيات العرفنية من العرفنة عامة، ومن علم النفس العرفني بوجه خاص تواتر المفاهيم المعتمدة في مختلف النظريات من قبيل الخطاطة والتصوير الذهني، والجشطلت والمسح والطراز ونظرية الإبصار وما إليها عند لانقاكر ولايكوف وطالمي وجاكندوف على سبيل المثال.ومن الحاسوبية تستعار مفاهيم أخرى من قبيل الحوسبة واللّمّة وأنواع الذاكرة الحاسوبية وما إليها عند جاكندوف وتشومسكي، ومن علوم الدماغ تستعار مفاهيم الشبكية والترابطات والتوزع والتزامن في المعالجة"(١)

يتضح جليا أن اللسانيات العرفنية جاءت كمصطلح جامع لربط اللغة بعلم النفس والدماغ والحاسوب، فالإنسان جسد وروح، قلب وعقل، لذلك فإن كل جديد سينطلق من هذا الرباعي الذي يستفز العلماء للبحث من أجل كنه هذا المخلوق الغريب، وهو الإنسان.ولا يسمح المقام لشرح ماهية العرفنة، وكيفية اشتغالها، وما هي وظيفتها الأساس.فقط أردت التنويه بجديد البحث العلمي في مجال الدراسات

(١) الأزهر الزناد: نظريات لسانية عرفنية، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط١، ٢٠١٠، ص٣٢.

اللغوية والنقدية والأدبية، إذ بعد فك العزلة عن المجتمعات وتواصل الأجيال بوساطة وسائل التكنولوجيات الحديثة، انفتح البحث انفتاحا مطلقا على كل العلوم والمعارف القديمة والحديثة والمعاصرة، مما أدى إلى تراكم المعلومات، الأمر الذي يستدعي وجود مدرس يوجه ويرشد إلى المعلومة الأساس.

اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة العربية:

ظهر مصطلح التعليمية حديثا، وهو ترجمة لمصطلح الديداكتيكا، الذي يعني في مفهومه العام مجموعه من الدراسات العلمية والتربوية التي تؤطر علاقة المدرس بالمادة المراد تدريسها، ويشمل مجموعة من طرائق وكيفيات التدريس العلمية التي تمكن المدرس من إيصال المعرفة إلى المتعلم بطريقة ميسرة بوساطة ما يسمى بالنقل الديداكتيكي، على أن يكون بين الثالوث الديداكتيكي (المعلم والمتعلم والمادة التعلمية)جانب من التفاعل، وهو ما يسمى بالعقد الديداكتيكي الذي يلزم باحترام البنود التي تنظم العملية التعليمية التعلُّمية، وتضبط علاقة المدرس بالطالب، وتعنى الديداكتيكا باحتياجات كل من المدرس والطالب، وتلتزم ديداكتيكا اللغات بالتخطيط والتدبير والتقويم، وترتبط بالنظريات الآتي ذكرها: النظرية السلوكية، النظرية الجشتالطية، النظرية السوسيوبنائية، والنظرية البنائية، والنظرية المعرفية، إضافة إلى الحاسوبية والذكاء الاصطناعي.

كيفية تدريس مقياس البلاغة الجديدة(الحِجَاجُ):

يندهش الطالب من هذا المقياس، وهو مقياس مقرر لطلبة الماستر تخصص دراسات لغوية، ويدخل الأستاذ على طلبته متوقعا دهشتهم، محضرا نفسه لإزالة الدهشة بتقديمه أولا نبذة قصيرة عن البلاغة القديمة أو الكلاسيكية كما يصطلح عليها الغربيون، ثم يطرح أسئلة عن فائدة البلاغة، وما علاقتها بالنحو، وبعلم الأسلوب،

وبعد استيعاب القديم عن بلاغة العرب وعلومها الثلاثة، وعن الأسباب التي دعت إلى ظهورها، وبعد الاطلاع عن بلاغة سقراط، أفلاطون، كينتيان، شيشرون، والتلميذ أرسطو، وعلى البلاغة السفسطائية بزعامة المعلم الأكبر فيتاغوراس، ندخل إلى دواعي ميلاد البلاغة الجديدة أو الحجاج بكسر الحاء، ليكتشف الطالب أن البلاغة لم يكن هدفها الزخرفة والتزيين، بل إنها أساس الإقناع والاقتناع، والاستمالة والإمتاع، وبأنها بُعْدٌ ملازم لكل تواصلتنا وكل خطاباتنا حتى اليومية، وبأن العودة إلى البلاغة أصبحت ضرورة ملحة ولكن تحت مسمى آخر هو الحجاج، وقد ظهر هذا المصطلح عند قدماء العرب، وخاصة في تقويم الشعر وسوق عكاظ والنابغة، كما ظهر مع الخليل بن أحمد الفراهيدي وتأليفه لمعجم العين ولماذا سماه بالعين، ومع سيبويه واحتجاجه على التأسيس لنظرية في النحو العربي لم يأت بها قبله ولا بعده أي باحث، على حد قول الجاحظ "كل من أتى بعد سيبويه فهم عيال عليه" إضافة إلى الدراسات القرآنية الخاصة بالتفسير والتأويل والحجاج والاحتجاج والاستدلال. غير أن هذه الدراسات العظيمة بقيت دفينة بعد انتهاء العصور الذهبية، ولم ينفض عنها الغبار إلى غاية اطلاع الباحثين على الدراسات الغربية خاصة المترجم منها إلى العربية؛ الأمر الذي جعلهم يعودون إلى التراث بمنظار أو منظور غربي ليكتشفوا أن هناك علوما كثيرة كان للعرب فضل السبق فيها، وعلوما أخرى اشترك فيها العرب مع الغرب.

ليس الحديث عن علماء العربية لإثبات الأسبقية ومن الأفضل، ولكن فقط لنوضح أن الغرب قد أخذوا عن الدراسات القديمة، وقاموا بتطويرها، وما نظرية الحجاج la theorie de l'argumentation

في حقيقتها إلا امتداد لنظرية أرسطو حول الخطابة وفن الشعر، وينسب البحث في البلاغة الجديدة إلى القانوني البلجيكي شاييم بيريلمان، وقد يبدو غريبا أن

باحثا(أرسطو) يبحث في غير تخصصه، باعتبار البلاغة هي صناعة حسن الكلام، والمنطق هو صناعة حسن التفكير، حسب التقاليد القديمة -طبعا -ولقد ظلت البلاغة القديمة - ولقرون طويلة - تتويجا للتعليم اليوناني، واليوم فقد أصبحت البلاغة صناعة للحجاج والإقناع في الثانويات والجامعات، ولقد شدد الباحث س، دو كوستر على الأهمية التي يمثلها كتاب فن الخطابة لأرسطو بالنسبة لعلماء التربية، إذ يسعى المربي إلى تكوين العقل والشخصية، ولن ينسى تقنيات الحجاج التي تدفع إلى قَبول الدعاوي المعروضة على السامعين لتنال موافقتهم، مادام تأثيره يحصل بواسطة الإقناع وليس الإكراه[١]

وعلى هذا الأساس، فالمدرس تحركه النزاهة في تنوير طلابه حول موضوعات ذات أهمية كبرى ليست محل خلاف، يقول بيريلمان بشأن علاقة البلاغة أو الحجاج بالتربية والتعليم، خاصة تعليم الصغار: "إن التأملات السابقة عملت على توضيح مساهمة البلاغة منظورا إليها باعتبارها نظرية للإقناع والحِجاج في نظرية التربية، لقد ألحت على التغيير المتدرج لعلاقات المدرس بالتلميذ، بحسب درجة تكوين هذا الأخير، وبينت أن استعمال حجة السلطة الضروري في البداية ينبغي أن يحد بروح النقد والحكم المستقل للتلميذ، بقدر ما يزداد نضجه، وينبغي أن يكون تكوين العقل سابقا لاستعماله الجيد، وهذا التكوين ينبغي أن يتكرر كلما كان ميدان تطبيقه جديدا تماما، والتكوين السابق يمكن من اختزال هذه المرحلة التي يخضع فيها التلميذ للمدرس

---

(١) شاييم بريلمان: التربية والخطابية، ترجمة الحسين بنو هاشم، مجلة البلاغة وتحليل الخطاب، الدار البيضاء ،المغرب، عدد٠٣ ،٢٠١٣، ص١٥١ -١٥٢.

في نطاق كون المجال الجديد مرتبطا بالمعارف القديمة، وذلك هو سبب وجود ترتيب لمواد التعليم يمكن من اقتصاد الوقت والجهد"[١]

تتضح جليا من خلال ما أورده بيرلمان، مهمة المدرس سواء في التربية أو في التعليم العالي، وإن كان الطالب الباحث يختلف في عقله ومعلوماته عن التلميذ الصغير، لكن الأهداف مشتركة وهي تكوين عقل وشخصية المتعلم ليقرأ ويتواصل ويبدع، ويناقش ويصدر النقد والأحكام. ولقد ولد مصطلح البلاغة الجديدة في عنوان أحد الكتب المشهورة التي وضعها شاييم بريلمان تحت اسم: "مقال في البرهان: البلاغة الجديدة "ويعتمد هذا الكتاب على محاولة لإعادة تأسيس البرهان أو المحاجة الاستدلالية بعدِّه تحديدا منطقيا بالمفهوم الواسع كتقنية خاصة ومتميزة لدراسة المنطق التشريعي والقضائي على وجه التحديد، وامتداداته إلى بقية مجالات الخطاب المعاصر"[٢]

يقول بيرلمان في تحديد موضوعه: "إذا كانت القرون الأخيرة قد شهدت أعمالا كبرى تدور حول المشكلات الفلسفية والإيديولوجية، واتَّسم هذا القرن الأخير بازدهار الدعاية والإعلان، فإن المناطقة المحدثين قد أغفلوا هذا الجانب، مما يجعل نظريتنا تقترب مرة أخرى مبدئيا من شواغل عصر النهضة، ولذا فإننا نقدمها باعتبارها بلاغة جديدة..."[٣]

---

(١) المرجع نفسه: ص١٦٢.

(٢) صلاح فضل، اللغة والتفسير والتواصل، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية، يصدرها المجلس الأعلى للثقافة والفنون والآداب ،الكويت،ع /١٩٩٢ /١٦٤ص٧٣ .

(٣) Chaim Pérélman, Ch,.Tytica oubseches/ Traité de l'argumentation, Trad-Madrid, ١٩٨٩//p: ٣٦

ولقد ركز بريلمان على المستمع، إذ إن كل محاجة تنمو بالنظر إلى مستمعين، فبالنسبة للقدامى كان هدف البلاغة قبل كل شيء هو"فن الكلام المقنع"لأنها تتصل باستخدام لغة التكلم بالخطب التي تلقى في الميادين العامة أمام حشود من الناس، وتهدف إلى الحصول على تأييدهم للأطروحات المقدمة، ومع أن هذا هو نفسه هدف كل محاجة برهانية، فليس هناك ما يحمل الباحث أن يقصر دراسته على العرض الشفهي للبراهين، ولا أن يحصرها في الجماهير المحتشدة في الميادين"[١]

ويحضرني هنا سؤال، وهو كيف نتفادى وسم ما يقدمه المدرس على أنه مجرد إجراء ؟! ويجيب صلاح فضل، بأنه يمكننا الوصول إلى هذا الهدف بتأكيد أن الخطاب(المادة التعليمية) نتيجة الواقع(المقررات التعليمية) وأيضا بمجموعة من التقنيات التي تؤدي إلى تفادي إثارة الانفصام بين الشكل والمضمون، مع ضمان عدم إمكانيته على أن الطريق الصائب لذلك، هو ملائمة الأسلوب للموضوع، كما يتصوره المستمع أو المتلقي بصفة عامة، فالملاءمة كثيرا ما تؤدي إلى تفادي هذا الانفصام، وتقوم العناصر التي يمكن تأويلها بأنها علامات على العفوية بدور فعَّال في تلاؤم الأسلوب مع الواقع وزيادة درجة الاقتناع[٢]

ولا يتسع المقام لبسط نظرية بريلمان حول البلاغة الجديدة أو كما اصطلح عليها حاليا بالنظرية الحجاجية، وصفوة القول، إن الملاحظات الفلسفية التي آثارها بريلمان حول اللغة قد أعادت الاعتبار للبلاغة ،وأسهمت بشكل فعال في إثارة

---

(١) Pérélman:Traité de l'argumentation,p:٣٦

(٢) ينظر: صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النص، ص ٧٩/٨٠

قضاياها الجوهرية، حيث استفادت البلاغة من معطيات المنطق الحديث، وشارفت أفق علوم الاتصال الحديثة.

مقياس النحو العربي:

يتعلم التلميذ قواعد اللغة العربية من المراحل الابتدائية إلى غاية الجامعة، وهو تعلم ميسر، متدرج من البسيط إلى المركب، فالنحو الوظيفي، فأصول النحو، فنحو النص، وهكذا، ليكتشف وهو طالب باحث أن القواعد البسيطة قد هيأته لاكتساب ما هو أعمق، خاصة النحو الوظيفي الذي ظهر في المغرب العربي عن طريق الباحث أحمد المتوكل الذي قام بترجمة كتاب نظرية النحو الوظيفي عند سيمون دايك الهولندي الأصل، وقد حاول إسقاط ما جاء في الكتاب على نحو اللغة العربية، مؤلفا كتاب النحو الوظيفي، وكتاب اللسانيات الوظيفية، وغيرها من الكتب، ولقد دافع سيمون دايك في كتابه الأول (دايك)/١٩٧٨عن أن القدرة التواصلية وليس القدرة النحوية هي الجهاز الذهني الذي يمكن المخلوقات البشرية من التواصل بينها بواسطة العبارات اللغوية.ولأن الملكة التواصلية أشمل من الملكة النحوية بل تحتويها، فإن نتاجها هو العبارات اللغوية المستعملة في مقامات تواصلية معينة، وليس الجمل المجردة، ومن أجل فهم بنية هذه الملكة ومكوناتها وطريقة عملها، من الضروري دراسة العبارات اللغوية التي تصدر عن هذه الملكة، ويستعملها المتكلم بصورة واقعية، ولذلك أعلن دايك منذ البداية أن النحو الوظيفي لا يمكن أن ينحصر في وصف بنية الجمل اللغوية، ولقد اقترح سيمون دايك إسقاط بنية الجمل على النص، وبحث أوجه التماثل بين الكلمة وبين المركب الاسمي، وبين الجملة وبين النص، واقترح مكنزي

النحو الوظيفي المتنامي، واقترح كرون النحو القالبي، واقترح المتوكل نحو الطبقات القالبي، وما يهم من كل هذه الاقتراحات هو أن جميع أقسام الخطاب، من الكلمة إلى النص تؤول إلى بنية واحدة هي البنية الخطابية النموذج، وبذلك أصبح الخطاب أيا كان نمطه، أو تحققه هو المعطى الأساس الذي يشكل عمل اللساني الوظيفي، وانصب الاهتمام على كيفية إدماج هذا النحو بصورة طبيعية في نموذج مستعملي اللغات الطبيعية، و كان ظهور النحو الوظيفي الخطابي استجابة لهذه التطلعات.

هذا غيض من فيض، لأنه لا يمكن التوسع أكثر، ولكنني أردت أن ألمح إلى بعض المقاييس الضرورة التي تتضمن جمالية في الإلقاء يحفز متعلم العربية على حبها، وعلى الالتذاذ بما تقدمه له من معرفة تنويرية تجعله يبحث ويطلع أكثر وأكثر، وأن المقاييس يرتبط بعضها ببعض، ليكتشف أن بحر العربية عميق جدا، ولكنه يحتاج إلى غواص ماهر[١]

تحليل الخطاب وتعليم العربية:

يرى الباحث وليد العناتي بأن المنطلق الرئيس لاستثمار تحليل الخطاب في تعليم اللغة ينطلق من الاستدراك عموما، على الوحدة اللغوية التي كانت مادة التعليم من ناحية أو بنيتها وموضوعها من ناحية ثانية ،فقد كانت الجملة هي الوحدة الأساسية المعتمدة في تقديم المادة اللغوية لتحصيل معاني المفردات الجديدة والتراكيب اللغوية والأساليب المختلفة في مرحلة أولى، وإذا انتقلنا إلى مرحلة أخرى تتخذ من النص اللغوي وحدة مهمة بعد أن يستنفد نحو الجملة طاقته في التعليم، وجدنا أن

---

(١) ينظر: عز الدين البوشيخي: مقال، لسانيات النص في ضوء نظرية النحو الوظيفي الخطابي، كتاب أعمال مؤتمر لسانيات النص وتحليل الخطاب، دار كنوز المعرفة، الأردن، الطبعة الأولى، ٢٠١٣، ١٢٥ -١٢٦.

النصوص المصطنعة والمصممة لعمليات تعليمية خالصة، تفقد معها كثيرا من خصائصها البنيوية والثقافية، فيما لو كانت نصوصا أصيلة"[١]

وتشمل مجالات تحليل الخطاب في تعليم اللغة ما يلي: التحليل الأسلوبي وتعليم الأدب، تعليم الكتابة الإبداعية ومهاراتها وفنونها، تعليم الترجمة والنصوص المقارنة، تعليم اللغة لأغراض خاصة، وتهتم نظرية تحليل الخطاب بعناصر العملية التعليمية، المتمثلة في: إعداد المعلم، الطريقة التعليمية والأساليب، إعداد الطالب من الكفاية اللغوية إلى الكفاية الخطابية التواصلية، إعداد المادة التعليمية كونها محور التقاء المدرس والطالب وبقية العناصر.وخاصة مع نهضة اللسانيات التطبيقية التي اقترنت في أول ظهورها بتعليم اللغة الإنجليزية لأغراض عسكرية آنذاك.

علاقة تعلم العربية بسوق العمل، أو بالتنمية المستدامة:

لا يمكن إيراد كل مقاييس اللغة العربية، وهي كثيرة ومتعددة، فمنها ما يخدم النقد، ومنها ما يخدم الأدب، ومنها ما يخدم اللغة، لذلك فإنه ينبغي تحديد أغراض تعلم العربية لأهلها، وللناطقين بغيرها، ولا ينحصر دور تعلم اللغة العربية في التدريس فقط، بل إن لديها مجالات أخرى، كالصحافة والإعلام، والدعاية والإعلان، إضافة إلى ممارسة عدة نشاطات أخرى كالتجارة، والترجمة، اعتلاء مناصب سياسية وثقافية وتعليمية، وعسكرية، ودينية، ...، إضافة إلى الإبداع والتأليف، وفتح دور للنشر وللتوزيع، ومن المفروض أن يكون هناك سياسة للدولة تضمن لمتعلمي العربية مناصب شغل فور تخرجهم من الجامعة، حتى يقبل المتعلم على تعلمها راغبا ومندفعا. وهو ما يصطلح عليه من المدرسة إلى سوق العمل، ولا يمكن أن

---

(١) وليد العناتي، مقال: تحليل الخطاب وتعليم اللغة الأجنبية، كتاب أعمال مؤتمر اللسانيات وتحليل الخطاب، ص١٣٧ -١٣٨.

تتحقق التنمية البشرية المستدامة إلا باستثمار العلوم والمعارف التي تلقاها طلبة الجامعة لاستثمارها وتطبيقها في ميدان العمل.

وختاما، فإن تعلم مقاييس ومهارات اللغة يعتمد على رصيد المدرس، وعلى رغبة المتعلم، وعلى نوع المادة التعليمية المحددة لكل مرحلة من مراحل التعليم الجامعة، وبحسب كل سداسي، على أن يكون هناك وعي مشترك بين المعلم والمتعلم بالأهداف المتوخاة من وراء تدريس وتلقي كل مهارة أو مقياس، وربطها بسوق العمل، وبالتنمية المستدامة، وبروح البحث العلمي.وبالتكنولوجيات الحديثة، لتوسيع مجالات اللغة العربية، ولانتشارها عبر كل أنحاء العالم.وكل ينبغي أن يتم في جو من جمالية التلقي والإرسال.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية:

[١] الأزهر الزناد: نظريات لسانية عرفنية، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط١، ٢٠١٠.

[٢] الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، دط، ٢٠٠١.

[٣] رولان بارث: لـذة النص، ترجمـة: فؤاد صفا، منشـورات الجمـل، بيروت لبنان، ط١.

[٤] صلاح فضل، اللغة والتفسير والتواصل، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية، يصدرها المجلس الأعلى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٩٢.

[٥] هانز روبيرت ياوس: جمالية التلقي من أجل تأويل جديد، ترجمة رشيد بن حدو، منشورات ضفاف، بيروت، لبنان، ط١، ٢٠١٦.

المراجع الأجنبية:

[٦] ١- Chaim Pérélman, Ch,.Tytica oubseches/ Traité de l'argumentation, Trad-Madrid, ١٩٨٩

المقالات:

[١] شاييم بريلمان: التربية والخطابية، ترجمة الحسين بنو هاشم، مجلة البلاغة وتحليل الخطاب، الدار البيضاء، المغرب، عدد٢٠١٣، ٠٣.

[٢] عز الدين البوشيخي: مقال، لسانيات النص في ضوء نظرية النحو الوظيفي الخطابي، كتاب أعمال مؤتمر لسانيات النص وتحليل الخطاب، دار كنوز المعرفة، الأردن، الطبعة الأولى، ٢٠١٣.

[٣] وليد العناتي : مقال : تحليل الخطاب وتعليم اللغة الأجنبية ، كتاب أعمال مؤتمر اللسانيات وتحليل الخطاب.

الروابط الإلكترونية :

[١] مصطفى ناجي ، مفهوم تحليل الخطاب ، مجلة أنفاس ، ديسمبر ٢٠١٨موقع https://anfasse.org/١٩Decembre٢٠١٨/

بحوث المؤتمر الدولي الرابع تطوير مهارات اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الجامعية
جامعة القصيم، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، قسم اللغة العربية وآدابها، ص ص ١٧٣-٢٠٥، (١٤٤٣ هـ/ ٢٠٢٢)

مهارة الاستماعِ وتجربتي في تدريسها لمتعلمي اللغةِ العربيّةِ لغةً ثانيةً

د.إبراهيم عبدالله أحمد الزين
الأستاذ المشارك في وحدة تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها في جامعة القصيم

ملخّص البحث:

للغةِ العربيّةِ وتعلّمها أهميّةٌ عند المسلمين؛ فهي لغة الدين والعبادة والثقافة والحياة، وزاد الاهتمام بتعلّم العربيّة للناطقين بلغةٍ أخرى وطلبها بين كثيرٍ من الأفراد والمؤسسات والشركات، لأغراض متعددة.

ومن الاهتمام بتعلّم اللغة العربيّة تعلّمُ المهاراتِ اللغويّةِ وإتقانها وإحْكامها، ومعرفةُ التّجاربِ الناجعةِ في تعلّمها، وطرائق تدريسها وتنميتها.

ويركز البحث على الحديث عن مهارة الاستماعِ، وتجربتي في تدريسها لمتعلمي اللغةِ العربيّةِ لغةً ثانيةً؛ وذلك لأن الاستماعَ أكثرُ المهاراتِ اللغويّةِ استعمالًا؛ إذ إنَّ ما نسمعه من الكلام أكثرُ مما نقرؤه، أو نكتبه، ومهارة الاستماع أولى خطوات التعلّم، وهي عنصر مهمٌ في عمليّة اكتساب المعارف والمعلومات، والخبرات الجديدة، وإدراك الأفكار.

الكلمات المفتاحية : مهارة الاستماع، تجربة، متعلمو اللغة العربية، لغة ثانية .

المقدمة:

الحمد لله ربّ العالمين، والصلاة والسّلام على نبيِّنا محمد وعلى آله وصحبه وسلّم، أما بعدُ:

فتعلّم اللغة العربيّة للمسلم النّاطقِ بها، أو بغيرها أمرٌ واجبٌ" فإنّ نفسَ اللغةِ العربيّةِ من الدين، ومعرفتُها فرضٌ واجبٌ، فإنّ فهمَ الكتابِ والسنّةِ فرضٌ، ولا يفهم إلّا بفهم العربيّة، وما لا يتمُّ الواجبُ إلّا به فهو واجبٌ" (١). أمّا التعمّقُ في تعلّمها فللمتخصصين في العلوم الشّرعيّةِ، وبخاصةٍ المجتهدون.

واللغة مهارةٌ، شأن غيرها من المهارات التي يتعلمها الإنسانُ، ويسعى إلى إتقانها وتنميتها؛ كالسّباحة والقيادة، ولا يمكن للإنسانِ أن يُتقنَ مهارةً من كتابٍ يستظهر معلوماتِه، ويحفظ قواعدَه، إلّا بالممارسةِ والدُرْبةِ، والتّجاربِ الناجعةِ في ذلك، وهذا بحثٌ عن: **مهارة الاستماعِ وتجربتي في تدريسها لمتعلمي اللغةِ العربيّةِ لغةً ثانيةً.**

وتأتي **أهميةُ الموضوع** من أهمية إتقانِ المهاراتِ اللغويّةِ وتجويدِها وإحْكامِها وتنميتِها، ومعرفةِ التّجاربِ الناجعة فيها، ولاسيّما أنّ الاستماعَ أولُّ وسيلةٍ من وسائلِ الاتصالِ اللغويِّ؛ فالإنسانُ يبدأُ مراحلَ تطورِهِ اللغويِّ مُسْتَمِعًا، ثم مُتحدثًا.

ومما **دفعني** إلى اختيار هذا الموضوعِ والكتابةِ فيه أنّ الاستماعَ فنٌّ تعتمد عليه مهاراتُ اللغةِ الأخرى، وهو عاملٌ مُهمٌ في التّعليم والتعلّم، ولم يلقَ حظَّه من العنايةِ اللازمة، إذ كان الاهتمامُ به ضعيفًا من قبل متعلمي اللغةِ العربيّةِ لغةً ثانيةً، وذلك من خلال تجربة الباحث الميدانيّة أستاذًا في تدريس متعلمي اللغةِ العربيّةِ لغةً ثانيةً سنين

(١) اقتضاء الصّراط المستقيم، لمخالفة أصحاب الجحيم، لشيخ الإسلام ابن تيميّة، ١/ ٥٢٧.

عددًا في معهد الخرطوم الدوليّ للغة العربيّة التّابع للمنظمة العربيّة للتربيّة والثقافة والعلوم في السودان، ووحدة تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها في كليّة اللغة العربيّة والدراسات الاجتماعيّة بجامعة القصيم في المملكة العربيّة السّعوديّة. لذا اخترت هذا الموضوع لتطوير هذه المهارة، ومعرفةِ العوامل التي تساعد على تنميتها وإتقانها من خلال تجربتي الشّخصيِّة، وملحوظاتي الذاتيّة أثناء تدريسي لهذه المهارة.

وهدفُ متعلمي اللغةِ العربيّةِ لغةً ثانيةً أنْ يكونَ لديهم القدرةُ على فهمِ المسموعِ، وأن يتعرّفوا إطارَه الصوتيّ، وأن يتحدثُوا بطريقةٍ سليمةٍ تحقق التّعبير، وأنْ يكون لديهم القدرةُ على القراءةِ والكتابةِ بطريقة سليمةٍ، وهذا كله لا يتأتى إلا بإتقان مهارة الاستماعِ؛ إذ هي أولى خطوات التعلّم، وهي المهارة التي تسيطر على اللغة سيطرة وظيفيَّة.

واتّبعتُ في هذا البحث ــ حسب طبيعته ــ **المنهجَ الوصفيَّ التحليليَّ** في مفهوم الاستماعِ، واختيارِ الطريقة المثلى لتدريس هذه المهارة وأهدافها وأنواعها، والعوامل التي تساعد على تنميتها وتجويدها.

وهدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. أي العبارتين أكثر دقةً في وصف هذه المهارة: السّماع، أو الاستماع؟

٢. ما الطريقة المثلى لتدريس مهارة الاستماع لدى متعلمي اللغة العربيّة لغة ثانية؟

٣. ما العوامل التي تساعد على تنمية هذه المهارة وإتقانها؟

أمّا **الدراسات السابقة** التي تتصلّ بهذه الدراسةِ من قريب أو بعيد فكثيرة، منها: (المهاراتُ اللغويّةُ ودورُها في التواصل اللغويّ)، للأستاذين: رافد صباح

التميميّ، وبلال إبراهيم يعقوب، بحث منشورٌ في مجلة مداد الآداب، العدد الحادي عشر، كليّة الآداب، الجامعة العراقيّة، و(أثر حفظ القرآن الكريم على تنمية مهارات الاستقبال اللغويّ لدى تلميذات الصف السادس الابتدائيّ، بمكة المكرمة)، بحث قُدِّم للحصول على درجة الماجستير في قسم المناهج وطرق التدريس، في كليّة التربية، جامعة أم القرى، لفايزة بنت جميل محمد معلم، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م، و(أثر حفظ القرآن الكريم في تنميةِ المهارات اللغويّة)، للدكتور عبدالله بن محمد بن عيسى مسلمي، بحث منشور في الشبكة الدوليّة [١]، و(تدريس مهارة الاستماع نموذجًا لغير النّاطقين) لـ wahyudin [٢].

ثمّ إنّ هذه البحوث والدراسات ـ التي اطلعت عليها ـ تختلف في تناولها عن هذه الدراسة؛ إذ تتنوّعُ الدراسات الأخرى في تناول عوامل تنميةِ المهارات اللغويّة بعامة، ومهارة الاستماع ودورها في الاتّصالِ اللغويّ وتنميته بخاصة، على خلاف هذه الدراسة عن مهارة الاستماع وتجربتي في تدريسها لمتعلمي اللغة العربيّة لغةً ثانيةً، ومعرفة العوامل التي تساعد على تنميتها وتجويدها.

إضافة إلى الدراسات السابقة هناك أمّات الكتب ــ القديمة والحديثة ــ المؤلفة في تعليمِ اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، التي لا يستغني عنها بحث علميّ في هذا

(١) https://islamsyria.com/portal/uploads/CMS/library/٧ca٥٩٨ef٢d٤٤c١٦f٣٣٦be٣٣٤٩d٢a٨٨fb.pdf

(٢) بحث منشور في المجلة العربيّة الدوليّة للتربيّة والتعليم ٢٠١٩م، وهو منشور في الشبكة الدوليّة.
https://ejournal.unuja.ac.id/index.php/ij-atl/article/view/١٠٦٨

المجال؛ كالمرجع في تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى، للدكتور رشدي أحمد طعيمة وآخرين، وتعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى (أسسه، ومداخله وطرائق تدريسه)، للدكتور محمود كامل النّاقة، وأساسيّات تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بها بلغات أخرى، للدكتور عبدالعزيز إبراهيم العصيلي ـ وهذه المؤلفات الثلاثة وغيرها تعدُّ من أقدمِ المؤلفات في هذا المجال تأليفًا ونشرًا وتدريسًا، بل وأرفعها قدرًا.

تناول البحث ـــ بعد المقدمة والتمهيد ـــ المهارات اللغويّة (مفهومها وتعلّمها)، في ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: الاستماع (مفهومه، وأهميته وأهداف تدريسه)، **والمبحث الثاني:** طرائق التدريس الناجعة في تدريس مهارة الاستماع، وأنواعه، **والمبحث الثالث:** تجربتي في تدريس مهارة الاستماع، فخاتمة لأبرز النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، ثم أتبعت ذلك بفهرس لمصادر البحث ومراجعه.

والله الموفِّق

تمهيد
(المهارات اللغويّة (مفهومها وتعلّمها)

المهارات جمع مهارة، والمهارة **لغةً**: " الحِذقُ في الشيء. والماهرُ: الحاذق بكل عملٍ، وأكثر ما يوصف به السّابح المُجيدُ، والجمع مهرة" (١).

واصطلاحًا: " الحذق والإتقان أداءً ووقتًا وجهدًا، أي: هي الأداء المتقن الذي يقدم العمل في صورة تامة لا يعتوره نقصٌ في الشكل، أو في المضمون" (٢) والمعنيان ـ اللغويّ والاصطلاحيّ ـــ متقاربان، ويؤيد هذين المعنيين ما قاله الإمام المناويّ في كتابه ــ فيض القدير شرح الجامع الصّغير ـ تعليقًا على حديث النبي صلى الله عليه وسلم عن عائشة ــ رضي الله عنها ــ: " الماهِرُ بالقرآنِ مع السفرَةِ الكرامِ البرَرَةِ، والذي يقرؤُهُ ويتَعْتَعُ فيهِ، وهو عليه شاقٌّ لَهُ أجرانِ" "(الماهر بالقرآن) أي: الحاذق به الذي لا يتوقف ولا يشق عليه قراءته لجودة حفظه وإتقانه ورعاية مخارجه بسهولة من المهارة وهي الحذق" (٣).

والملكات التي يمتلكها الإنسانُ كثيرةٌ؛ كالملكةِ اللغويّة، والملكةِ الشّعريّة، وملكةِ الحفظ، وملكةِ الخطابةِ وغيرها. وأُمّ هذه الملكات وأُسّها الملكةُ اللغويّة، وقد أكدّ ابن خلدون في مقدمته المشهورة في الفصل السّابع والأربعين أنّ اللغة ملكةٌ صناعيّة، أي: قدرة من القدرات الصّناعيّة، والقدرات الصّناعيّة تكتسبُ اكتسابًا

---

(١) لسان العرب، لابن منظور، مادة: (مهر)، ص: ٤٢٨٦.

(٢) مهارات الاتصال اللغويّ، د. عبدالرازق حسين، ص: ٢١.

(٣) فيض القدير شرح الجامع الصغير، للمناويّ، حديث رقم: (٩١٦٥)، ٦/٢٥٩.

بالمهارة، والممارسة والإتقان حيث يقول: " اعلم أنّ اللغاتِ كلَّها ملكاتٌ شبيهةٌ بالصّناعة، إذ هي ملكات في اللسانِ للعبارة عن المعاني، وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة" [1]. لذا وجب الاهتمام بها، وبطرائق اكتسابها؛ لأنَّ هذه الملكة مقترنةٌ بالإتقانِ، والمهارةِ والدُربةِ، وتتكوّن هذه الملكة من المهاراتِ اللغويّةِ الأربع، وهي: الاستماعُ (فهم المسموعِ)، والكلام (الحديث)، والقراءة (فهم المقروءِ)، والكتابة.

وتصنّف هذه المهارات إلى صنفين: مهارات الإرسال اللغويّ، وهي: التّحدث، والكتابة، ومهارات الاستقبال اللغويّ، وهي: الاستماع، والقراءة.

وترتّب هذه المهارات من حيث نموُّها، ووجودُها الزمنّي على النّحو الآتي: الاستماعُ، فالكلامُ، فالقراءةُ، فالكتابةُ؛ فالطفلُ الذي يولدُ أصمَّ، أو يفقد القدرةَ على الاستماعِ في سنٍّ مبكرةٍ يفقد بذلك القدرةَ على الكلام، فالقدرةُ على الكلامِ تتوقّفُ على القدرةِ على الاستماعِ والفهمِ، كما أَنّ القدرةَ على القراءةِ، والكتابةِ تتوقّفُ على الاستماعِ والكلامِ [2].

ولاكتساب المتعلّم المهاراتِ اللغويّةِ في العمليّةِ التعليميّةِ لا بدّ للمعلّم أن يحدّدَ نوعَ المهارةِ التي يريد المتعلّمُ اكتسابَها، وأن تكون إرشاداته متناسقة ومنظمة، وأن تكون التّدريبات الخاصة بالمهارة موائمة لحاجات المتعلّم، وغير ذلك مما ينبغي توافره لاكتساب المهارات اللغويّة.

وتنمية المهارات اللغويّة تكون بعوامل كثيرةٍ، وتجاربَ ناجعةٍ، وممارساتٍ مفيدةٍ، ومن ذلك: قراءة القرآن الكريم، وتكرار آيه، والحديث النبويّ فإنّهما يُسهمان في تنمية هذه المهاراتِ، والمداومة عليهما يكسب اللسانَ طلاقة وفصاحةً

---

(١) مقدمة ابن خلدون، ٣٧٨/٢.

(٢) تدريس فنون اللغة العربيّة، د. علي أحمد مدكور، ص: ٧٣.

وبيانًا، كما أنّ هناك عواملَ تساعد على تنمية هذه المهارات وتحسِّنُها، وهذه العوامل بعضها خاصٌّ بمهارة ما، وبعضها عامٌّ للمهارات اللغويّة كلّها.

والمهارات متكاملة فتنمية الثروةِ اللغويّة في أيِّ مهارة من هذه المهارات، يُسهم في تنمية الثروة اللغويّة، ويؤدي إلى الارتقاء بالمهارات الأخرى.

واكتساب اللغةِ الأمّ يختلف عن تعلّم اللغةِ الثانيةِ؛ لأنّ الطفلَ يبدأ مراحل اكتساب لغته ولديه القدرة الفطريّة على اكتساب اللغة، أمّا تعلم اللغة الثانية فيكون بعد اكتمال اللغة الأم، وهذا النوعُ يحتاج إلى السير وَفْق منهج معيّنٍ محدّدٍ في اكتساب قواعد اللغة الهدف.

وقد فرّق بعض الباحثين بين مصطلحيْ: تعليم اللغة العربيّة لغةً ثانيةً، وتعليم اللغة العربيّة لغةً أجنبيّةً، ومنهم من جعلهما مصطلحًا واحدًا، ولعلّ هذا أقربُ إلى الصواب؛ فالعربيّة تعدُّ لغة ثانيةً للذي يتعلمها إضافة إلى لغته الأولى التي تلقاها عن أمّه بصرف النّظر عن المجتمع الذي يتعلّم فيه هذه اللغة. وتعدّ لغةً أجنبية بالنسبة إلى الذي يتعلمها سواء أكان تعلّمه لها في دولة عربيّة، أم غير عربيّة. كما فرّقوا بين تعلّم اللغة، واكتسابها، فتعلّم اللغة يُقصد به: العمليّة الواعية التي يقوم بها الفردُ عند تعلّم اللغة الثانية، واكتساب اللغة يكون عادة في المجتمع الذي يتحدث هذه اللغة... فنقول اكتسب الطفلُ اللغةَ بدلًا من تعلّمها، واستطاع الدارسُ تعلّم اللغةِ بدلًا من اكتسابها [(١)].

(١) المرجع في تعليم اللغة العربية للنّاطقين بلغات أخرى، د. رشدي أحمد طعيمة، ١/ ٧٩ ــ ٨١.

المبحث الأول

الاستماع: (مفهومه، وأهميته، وأهداف تدريسه).

مفهوم الاستماع:

للاستماع معنيان: لغويّ واصطلاحيٌّ، ومعناه في اللغة مِنْ: سمِعَ الشيءَ بالكسرِ سَمْعًا وسماعًا، واسْتَمَعَ له، أي: أصغى، وسمعتُ له سمعًا، وتَسَمَّعْتُ، واسْتَمَعْتُ كلُّها يتعدى بنفسه، وبالحرف بمعنىً [(١)].

أمّا مفهوم الاستماع في الاصطلاح: " فهو يشتمل أولًا على: إدراك الرموز اللغويّة المنطوقة عن طريق التمييز السمعيّ، ثانيًا: فهم مدلول هذه الرموز، ثالثًا: إدراك الوظيفة الاتصاليّة، أو (الرسالة) المتضمنة في الرموز، أو الكلام المنطوق، رابعًا: تفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع وقيمه ومعاييره، خامسًا: نقد هذه الخبرات وتقويمها، والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعيّة المناسبة لذلك" [(٢)].

والفرق بين الاسْتماع والسَّماع: أنَّ الاستماعَ يكون بالإصْغاء، والسّماع به وبغيره، قال الإمامُ الفيّوميُّ (رحمه الله): " و(اسْتَمَعَ) لما كان بقصدٍ؛ لأنّه لا يكونُ إلا بالإصغاءِ، و(سِمِعَ) يكون بقصدٍ، وبدونه ... و(سمعت) كلامَهُ أي فَهمتُ معنى

---

(١) مختار الصّحاح، لمحمد بن أبي بكر بن عبدالقادر الرازيّ، مادة: (سمع)، ص: ١٣٢، و المصباح المنير، للفيّوميّ، مادة: (سمع)، ص: ٢٨٩.

(٢) تدريس فنون اللغة العربيّة، د. علي أحمد مدكور، ص: ٧٦.

لفظه، فإن لم تفهمْهُ لبعد أو لَغَطٍ، فهو سماعُ صوتٍ لا سماعُ كلامٍ، فإنَّ الكلامَ ما دلَّ على معنىً تتمُّ به الفائدةُ، وهو لم يَسْمع ذلك، وهذا هو المتبادرُ إلى الفهم...." [(١)].

فالسّماع وصولُ الصّوتِ إلى الأذنِ، وهو النّوع الذي يعتمد عليه الإنسانُ في التّعلمِ إذا توافر الفهم والإدراك، والإنصاتُ هو استقبال الصّوت وتركيز الانتباه على المسموع من أجل تحقيق هدفٍ معيّنٍ، فالاستماع إنصات مستمر؛ إذ لا بدّ له من الإنصات ليتحقق الفهم، وقد أشار القرآن الكريم إلى ذلك فقال: ﴿ وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾ [(٢)]، قال الإمام القرطبيُّ ـ رحمه الله ـ في تفسير هذه الآية: "وَالْإِنْصَاتُ: السُّكُوتُ لِلِاسْتِمَاعِ وَالْإِصْغَاءِ وَالْمُرَاعَاةِ. أَنْصَتَ يُنْصِتُ إِنْصَاتًا، وَنَصَتَ أَيْضًا..." [(٣)].

أضف إلى ذلك أنّ السَّماعَ مجردُ استقبال الأذن لذبذبات صوتيّةٍ من مصدر معيّن دون إعارتها انتباهًا مقصودًا؛ كسماع صوتِ الطائرة، أما الاستماع فهو فنٌّ يشتمل على عمليّات معقدة، إنّه عمليّةٌ يعطي فيها المستمعُ اهتمامًا خاصًّا، وانتباهًا مقصودًا لما تتلقاه أذنه من الأصوات [(٤)]. فالاستماعُ والإنصاتُ متقاربانِ في معناهما، والفرقُ بينهما فرقٌ في الدرجةِ، وليس في طبيعة الأداءِ.

وبناءً على ما سبق يتبيّنُ أن إطلاقَ الاستماعِ على هذه المهارة أدقُّ من إطلاق السّماع عليها، وأنّ الاستماعَ مرادفٌ للإنصات، يؤيد ذلك ما جاء في كتاب تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى: " أنّ المقصود بالاستماعِ هنا ليس السّماع، بل

(١) المصباح المنير، للفيّوميّ، مادة: (سمع)، ص: ٢٨٩.

(٢) سورة الأعراف، الآية: ٢٠٤.

(٣) الجامع لأحكام القرآن، للقرطبيّ، ٤٣٢/٩.

(٤) تدريس فنون اللغة العربيّة، د. علي أحمد مدكور، ص: ٧٥.

المقصود هو الإنصاتُ، وأنّ المصدرَ الأخير يعتبرُ أكثر دقةً في وصف المهارة التي نعلِّمُها، أو نكوِّنها لدى الدراس" [١] .

وأبين من ذلك ما قاله الدكتور علي أحمد مدكور في كتابه تدريس فنون اللغة العربيّة: " فالمهارةُ المطلوبةُ للتعلّم هي: الاستماع؛ لأنّها عمليّة تسمح بالانتباه إلى المتكلم، وسؤاله ومناقشته فيما يقول، والحكم عليه، واتخاذ قرار بشأنه" [٢].

أهمية الاستماع:

ومما لا يخفى أنَّ أيةَ لغة يتعلمها الإنسان سواء أكانت اللغة الأم، أم اللغة الثانية هدف المتعلم منها أن يكتسب القدرة على سماع اللغة، ومعرفة إطارها الصوتيّ الخاص بها إلى بقية أهداف تعلمها.

وقد ذكر ابن قتيبة في كتابه الشّعر والشعراء أهميةَ الاستماعِ، وحاجةَ العلومِ إليه بقوله: " وكل علمٍ محتاجٍ إلى السّماع، وأحوجه إلى ذلك علمُ الدين، ثم الشّعر لما فيه من الألفاظِ الغريبة، واللغاتِ المختلفة، والكلامِ الوحشيّ، وأسماءِ الشجر والنبات، والمواضع، والمياه..." [٣].

وقال الجاحظ في بيانه عن أهميةِ الاستماعِ ومنزلتِه وعلوّه: " وأنا أقول: إنَّهُ ليس في الأرض كلامٌ هو أمتعُ ولا آنقُ، ولا ألذُّ في الأسماعِ، ولا أشدُّ اتصالًا بالعقول السليمة، ولا أفْتَقُ للِّسانِ، ولا أجودُ تقويمًا للبيان، من طول استماعِ حديث الأعرابِ العقلاء الفصحاء، والعلماءِ البلغاء" [٤] .

---

(١) تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى ، د. محمود كامل النّاقة، ص: ١٢٢.

(٢) تدريس فنون اللغة العربيّة، د. علي أحمد مدكور، ص: ٧٦.

(٣) الشّعر والشعراء، لابن قتيبة، ص: ٨٢.

(٤) البيان والتبيين، للجاحظ، ١/ ١٤٥.

والعرب كانوا يرسلون أبناءَهم إلى البادية لاستماع اللغة السّليمة. والقدرة اللغويّة اكتسابًا وتنمية تكمن في السّماع وفهمه. كما أنَّ الصّحابة ـ رضوان الله عنهم ـ قد حفظوا القرآن الكريم ؛ لأنّهم سمعوه من رسول الله صلى الله عليه وسلم، ثم نقلوه إلى مَنْ بعدهم كما سمعوه، ومن قرأه دون استماعٍ من غيره نطقه على غير وجهه الصّحيح.

والسّماع أهم ملكة من ملكات اللغة، وإتقانُها إتقانٌ للغة، وإهمالُها إهمالٌ للغة، وقد أشار خبراء علم اللغة التطبيقيّ إلى أنّ الذي يتعلّم لغةً ثانية قد يجد الصعوبة البالغة في بلد ما، التي لا تتمثل ابتداءً في عدم تمكُّنه من الفهم. فهو قد يفهم عن طريق الإشارة، أو فك الرموز المكتوبة، أو بالاستعانةِ بترجمات المعنى عن طريق لغةٍ، أو استخدامِ المعجم، ولكن هذه الصعوبة تتمثل في عدم قدرته على فهم ما يقال له، وما يقال مِن حوله، مما يُسبِّبُ له نوعًا من التوتر والإحباط[1].

ومهارة الاستماع مهارةٌ معقدةٌ، وهي أكثر تعقيدًا من مهارة القراءة ؛ فالقارئ قد يعاود قراءةَ الجملةِ، أو الفقرة التي استعصت عليه حتى يحققَ غرضَه، أما في الاستماعِ فإنّ على المستمع أنْ يتابعَ المتكلمَ متابعة سريعة تحقيقًا للفهم والتّحليل، والتفسير والنّقد، وهذه عمليّات معقدةٌ لا تتيسّر إلا لمن أوتي حظًّا وافرًا من التعليم، والتدريب على مهارة الاستماع والإنصات إلى جانب قدرته على الاحتفاظ بالمسموع مدة أطول في صورة مترابطة غير قابلة للنسيان [2].

والاستماعُ نوعٌ من القراءة ؛ لأنّه وسيلة إلى الفهمِ، وإلى الاتصالِ اللغويّ بين المتكلمِ والسّامعِ، فشأنُه في ذلك شأنُ القراءة التي تؤدي إلى الفهم و الاتصال، وهو

---

(١) تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى ، د. محمود كامل النّاقة، ص: ١٢١.

(٢) المرجع في تدريس اللغة العربيّة، للدكتور إبراهيم محمد عطا، ص: ١٢٤.

الطريق الطبيعيّ للاستقبال الخارجيّ ؛ لأنّ القراءة بالأذن أسبقُ من القراءة بالعين ؛ فالوليدُ يسمع الأصوات ، ثم ينمو فيسمع الكلمات ويفهمها قبل أن يعرف القراءة بالعين ، والبشريّة بدأت القراءةَ بالأذن حتى استخدمت ألفاظ اللغة وتراكيبها ، وهو عماد كثير من المواقف التي تستدعي الإصغاءَ والانتباهَ ؛ كالأسئلة ، والأجوبة ، والمناقشات ، والأحاديث ، وسرد القصص ، والخطب ، والمرافعات ، والمحاضرات ، وبرامج الإذاعة [1] .

أهداف تدريس الاستماع :

معرفة الأهداف في العمليّة التعلميّة لها أهميةٌ كبيرةٌ في تحقيق المطلوب ؛ إذ إنَّها ترتبطُ بالطريقة والمادة المسموعة التي يستخدمها المعلمُ أو الأستاذُ في العمليّة التعليميّة ، وأهداف تدريس مهارة الاستماع كثيرة ، وهذه الأهداف بعضها تصنّف بأنّها أهدافٌ عامة ، وبعضها تصنّف بأنَّها أهدافٌ خاصّة ، أضف إلى ذلك أنَّ هذه الأهدافَ تختلف من مستوًى إلى مستوًى ، فبعضها تصلح للمستوى المبتدئ ، وبعضها للمستوى المتوسط ، وبعضها للمستوى المتقدِّم ، وقد اخترتُ منها عشرين هدفًا مُهمًا [2] ، بمعرفتها يكون الأستاذ عارفًا وماهرًا ومحقِّقًا لما يريد تحقيقَه ، والمدرّسُ النّاجح هو الذي يرتب أهدافه بدءًا من الأسهل إلى الأصعب ، ومن الأبسط إلى الأكثر تعقيدًا ، وهذه الأهداف هي :

---

(١) الموجه الفنيّ لمدرسي اللغة العربيّة ، عبدالعليم إبراهيم ، ص : ٧١.

(٢) راجع على سبيل المثال لا الحصر الكتبَ الآتية : تدريس فنون اللغة العربيّة ، د. علي أحمد مدكور ، ص : ٨٠ ــ ٩٨ ، وتعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى ، د. محمود كامل النّاقة ، ص : ١٢٤ ــ ١٢٥ ، مهارات الاتصال اللغويّ ، د. عبدالرزاق حسين ، ص : ١٠٤ .

١. استخلاصُ الفكرةِ الرئيسةِ من الأفكارِ، والحقائقِ، والمفاهيمِ في المادةِ المسموعةِ، والتفريقُ بينها وبين الأفكارِ الثانويّة، أو الجزئيّة.
٢. الاستماعُ بعنايةٍ مع الاحتفاظِ بأكبر قدرٍ من الحقائقِ والمفاهيمِ والتّصوراتِ، مع القدرة على تذكّر نظام الأحداثِ في تتابعه الصحيح.
٣. معرفةُ الحركاتِ الطويلةِ، والحركاتِ القصيرة، والتمييزُ بينها.
٤. معرفةُ التّضعيفِ والتنوينِ وتمييزُهما صوتيًّا.
٥. فهمُ استخدامِ العربيّةِ للتذكيرِ والتأنيثِ، والأعداد، والأزمنةِ، والأفعالِ.
٦. معرفةُ الأصواتِ العربيّةِ، وتمييزُ ما بينها من اختلافات صوتيّة ذات دلالة عندما تستخدم في الحديث العاديّ، وبنطق صحيح.
٧. التمييزُ بين الأصواتِ المجاورةِ في النطقِ.
٨. فهمُ المعاني المتصلةِ بالجوانبِ المختلفةِ للثقافةِ العربيّة.
٩. القدرةُ على إدراكِ الكلماتِ المسموعةِ، وعلى الاستجابة للإيقاع الموسيقيّ في الشعر والنثر.
١٠. تنميةُ القدرةِ على المزجِ بين الحروفِ المنفصلةِ في الكلمات المنطوقة، والكلمات المنفصلة في الجمل المفيدة.
١١. تنميةُ القدرةِ على إكمالِ الحروفِ النّاقصةِ في الكلماتِ، والكلماتِ النّاقصةِ في الجمل المفيدة.
١٢. تمييزُ أوجهِ الشبه والاختلاف في بداية الأصواتِ ووسطِها ونهايتها.
١٣. فهمُ ما يريدُ المتحدِّثُ التعبيرَ عنه من خلال وقع الإيقاع والتنغيم.
١٤. سماعُ الكلماتِ وفهمُها من خلال سياقِ المحادثة العاديّة.

١٥. الاستفادةُ من تحقيقِ كل هذه الجوانب في متابعةِ الاستماعِ إلى اللغة العربيّة في المواقف اليوميّة.

١٦. القدرةُ على توقّعِ ما سيقوله المتكلمُ، وإكمالُ الحديثِ فيما لو سكت.

١٧. القدرةُ على تصنيفِ الحقائقِ والأفكار الواردة في المادة المسموعة، والمقارنةِ بينها، والعثور على العلاقات المعنويّة بين الكلمات والحقائق، والمفاهيم والأفكار.

١٨. القدرةُ على التفكيرِ الاستنتاجيّ والوصول إلى المعاني الضمنيّة في الحديث وتمييزها.

١٩. القدرةُ على تحليل المحتوى تشخيصًا وعلاجًا.

٢٠. القدرة على الحكم بصدق محتوى المادة المسموعة في ضوء المعايير الموضوعيّة التي تتمثل في الخبرة الشخصيّة.

المبحث الثاني
طرائق التدريس الناجعة في مهارة الاستماع وأنواعه.

الطرائقُ جمع طريقةٍ، والطريقةُ المذهبُ، قال الجوهريّ في صِحاحه: " وطريقةُ الرجل: مذهبه. يقال: ما زال فلانٌ على طريقة واحدة، أي: على حالة واحدة"[١].

و"الطريقة في التّدريس أو التعليم هي: الكيفيّةُ التي تحقِّق الأثر المطلوب في المتعلِّم فتؤدي إلى التعلّم، أو هي الإجراءات المخططة التي يؤديها المدرِّسُ لمساعدة المتعلمين في تحقيق أهداف محددة، وتتضمن كافة الكيفيّات والأدوات والوسائل التي يستخدمها المدرس في أثناء العمليّة التعليميّة تحقيقًا لأهداف محددة" [٢].

وقد فرّق التربويّون بين الطريقة، والإستراتيجيّة، والأسلوب؛ فالإستراتيجية هي الأشمل والأوسع، والطريقة جزءٌ من الإستراتيجيّة، والأسلوب وسيلةٌ من وسائل الطريقة، أو جزءٌ منها، كذلك الإستراتيجيّة تتضمن جميع العوامل المؤثرة في الموقف التعليميّ بما في ذلك الأهداف والطرائق، والوسائل التعلميّة، وعمليّات التّقويم، في حين أنَّ الطريقةَ تتضمنُ خطوات منسقة مترابطة تتّصلُ بطبيعة المادة [٣].

---

(١) الصّحاح، للجوهري، مادة: (طرق)، ص: ١٥١٣.

(٢) المناهج الحديثة وطرائق التدريس، د. محسن علي عطيّة، ص: ٣٤٢.

(٣) المرجع السّابق، ص: ٣٤٣.

طرائق تدريس اللغة العربيّة للنّاطقين بلغة أخرى كثيرة ومتعددة، وسبب ذلك كما قال الدكتور محمود كامل ناقة: " بتعدد واختلاف اتجاهات ومداخل تدريس اللغة كلغة أجنبيّة تعددت الطُّرق" [١].

وهذه الطرائق قد تصلح لمهارة ما ولا تصلح للمهارة الأخرى، وليس هناك طريقة واحدة تناسب جميع الأهداف والمعلمين والمتعلمين، وقد ترتبط طريقة التّدريس أحيانًا بالمنهج والكتاب المقرر.

ومن أهم هذه الطرائق: طريقة التّرجمة، والطريقة المباشرة، والطريقة السيكولوجيّة، والطريقة الصوتيّة، والطريقة الطبيعيّة، وطريقة القراءة، والطريقة السّمعيّة الشفويّة، والطريقة التوليفيّة [٢].

ومهارة الاستماع أولى المهارات التي ينبغي أن يتدرب المتعلمون عليها منذ بدء تعلمهم اللغة العربيّة، لأهميتها في السيطرة على اللغة سيطرة وظيفيّة [٣]، والتدرّبُ عليها يكون باختيار الطريقة المناسبة، والتجربةِ الناجعة في ذلك.

والطريقة المناسبة والنّاجعة لمهارة الاستماعِ من هذه الطرائقِ الثماني: الطريقةُ السّمعيّة الشفويّة، وهي أشهرُ طرائقِ التّدريس، وأوسُعها انتشارًا، وسمّيت بذلك؛ لأنّ إتقانَ مهارةِ الاستماعِ والكلام يؤدي إلى إتقان مهارة القراءة والكتابة، كما أنّها الطريقةُ المتبعةُ في التدريس في بقية مهارات اللغة الأخرى.

وهناك أسباب كثيرة أدّت إلى ظهور هذه الطريقة؛ منها الحاجةُ إلى الاتصال الشفويّ المباشر بين الأمم، وعجزِ الطّرائق السّابقة ـ وبخاصة طريقة القواعد والترجمة ـ

(١) تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى، د. محمود كامل النّاقة، ص: ٦٧.

(٢) الموضع السّابق.

(٣) تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى، د. محمود كامل النّاقة، ص: ١٢٢.

عن تحقيق المطالب الاتصاليّة بالمفاهيم الجديدة، أضف إلى ذلك التطورات التي حدثت في تقنيات التعليم، وبخاصة في معامل اللغات، وأدوات التّسجيل المسموعة والمرئيّة مما زاد فاعليّة أساليب التّدريس في الجوانب السمعيّة الشفويّة.

ويرى الباحثون في مَيدان تعليمِ اللغات الأجنبيّة أنّ هذه الطريقةَ طريقةٌ أمريكيّة، ودليلهم على ذلك ما حدث للجيش الأمريكيّ إبّان الحربِ العالميّة الثانيّة حيث فوجئ المسؤولون بعدم قدرة الكثير من الجنود على تحدّث أي لغة أجنبيّة بطلاقة؛ فأنشأت الحكومة الأمريكيّة ممثلة في وزارة الدفاع معهدًا أطلق عليه: معهد وزارة الدفاع للغات بهدف مساعدة الضّبّاط، والجنود الأمريكيين على اكتساب لغات الشعوب التي كانوا يحاربونها، أو تحاربُ معهم بأساليبَ سريعةٍ ومثمرةٍ، وأسندوا الإشراف على هذا المعهد إلى مجموعة من اللغويين البنيويين، أمثال فيرز تشارلز، وروبرت لادو وغيرهما، وكانوا يستعينون بمجموعة من النّاطقين بتلك اللغات الذين يطلق على الواحد منهم مخْبِر حيث يستمعون إليه، ويصفون اللغة ويقننونها وَفقًا لكلامه، ثم يعلمونها بالأسلوب نفسه[١].

ومِنْ أهدافِ هذه الطريقة وملامِحها: ينبغي أن يبدأ في تعليم اللغة الهدف بمهارات الاستماع، ثم تليها مهارات الكلام، ثم مهارة القراءة، فمهارة الكتابة على أن يكون الاتصال الشفهيّ باللغة هو الهدف الأسمى من العمليّةِ التعلميّةِ، وأنّ ترتيبَ المهاراتِ لا يعني تخصيص مرحلة لفهم المسموع. وأنّ مرحلة التّعلم تبدأ بالحفظ يليه التقليد، فالقياس، ثم يأتي التحليل في مرحلة متأخرة، وأنّ اللغات تختلف فيما بينها؛ فكل لغة مستقلة بأنظمتها وعناصرها، وينبغي تحليلها وتعلمها وتعليمها وفقًا لهذا

---

(١) أساسيّات تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بها بلغات أخرى، د. عبدالعزيز إبراهيم العصيلي، ص: ٣٢٠.

المبدأ، وأنّها تعتمد على مبادئ المدخل السّمعيّ الشفهيّ الذي تحكمه أربعة قوانين أساسيّة ذكرها روبرت لادو هي: قانون التجاور، وقانون التكثيف، وقانون الاستيعاب، وقانون التدريب ...[1].

وتبدأ هذه الطريقة تعليم اللغة في المراحل الأولى على أساس أحاديث متبادلة تتضمن التعبيرات المستخدمة في الحياة اليوميّة، أما المحتوى من المفردات فيظلُّ عند الحدِّ الأدنى، وتعلّم الأحاديث هنا عن طريق عمليّة الحفظ التمثيليّ، وأهداف هذه الطريقة تتركز في تنمية السيّطرة على مهارات اللغة الأربع بادئة بالاستماع والكلام على أن يكون إتقان هاتين المهارتين أساسًا لتدريس القراءة والكتابة، وتتطلبُ هذه الطريقة من المدرِّس إتقان عمليّة النطق، والتنغيم بحيث تكون قريبة جدًا من نطق وتنغيم أصحاب اللغة[2].

وأنّ وظيفة المعلِّم محددة في هذه الطريقة بالمواد والكتب المقررة ولا يستطيع التّصرف بالحذف أو الزيادة، أو التقديم أو التأخير، وأنّ المتعلّم ليس له سوى تنفيذ أوامر المعلِّم.

ولهذه الطريقة مزايا عديدة، كما أنَّ لها بعض العيوب بَيْد أنّها من أفضل الطرائق المستخدمة في مهارة الاستماع وغيرها من المهارات اللغويّة قديمًا وحديثًا كما أكدّ ذلك الباحثون " لقد سيطرت هذه الطريقة على ميدان تعليم اللغات الأجنبيّة فترة طويلة إلى نهاية العقد السّابع من القرن العشرين، وقد لاقت خلال هذه الفترة رواجًا منقطع النّظيرِ، وقبولًا لدى المعلّمين الذين لم يجدوا مشكلة في فهم فلسفتها وأهدافها،

---

(١) المرجع السّابق، ص: ٣٢١ - ٣٢٦.

(٢) تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى، د. محمود كامل النّاقة، ص: ٩٦ ــ ١٠٧، وأساليب تدريس اللغة العربيّة، د. محمد علي الخولي، ص: ٢٣.

ولم يواجهوا صعوبات في تنفيذ خطواتها وأنشطتها، وقد بلغ الإعجاب بهذه الطريقة ذروته في نهاية الستينيّات من القرن العشرين حتى أطلق عليها الطريقة العلميّة لتعليم اللغات. وقد ظهرت آثار هذه الطريقة في إعداد المناهج، وتأليف الكتب، وأساليب التقويم، وتدريب المعلّمين، واعتقد الكثير من المعلّمين والخبراء والمتخصصين أنّ نتائج تعليم اللغة بهذه الطريقة تحقِقُ الأهداف المرسومة" (١).

والمتأمل للطريقة المتبعة في حفظ القرآن الكريمِ هي الطريقة السّمعيّة الشفويّة؛ لأنّها تعتمدُ على التّلقي عن الحفّاظ المتقنين الماهرين، وما ذكره المتخصصون في تعليم اللغات الأجنبيّة، وأنّها طريقة أمريكيّة، فتعليم القرآن سابقٌ لهم في التدريس بهذه الطريقة.

أنواع الاستماع:

صنّف التربويّون الاستماعَ إلى الأنواع الآتية:

١. الاستماع التحصيليّ، ويتضمن هذا النوعُ تركيز الانتباه على المادة المسموعةِ، وربط الأفكار بعضها ببعضٍ، وتحديد معنى المسموع من السّياقِ، وتصنيف الحقائق وتنظيمها، وبيان أوجه الشبه فيما بينها، ثم التفريق بينها، ومعرفة الأسباب والعلل المعروضة، وكذا الأدلة والقدرة على استخلاص النتائج من هذه الأدلة.

٢. الاستماع من أجل المتعةِ والتقدير، ويتضمن الاستمتاع بمحتوى المادة المسموعة، وتقدير ما يقدمه المتكلّم، والاستجابة التّامة له، وتحديد منهج المتكلِّم في التّحدث وميزاتِه.

---

(١) أساسيّات تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بها بلغات أخرى، د. عبدالعزيز إبراهيم العصيلي، ص: ٣٣٦.

٣. الاستماع من أجلِ التّذوقِ ليس في مجال الكلمة فقط، بل في مجال الموسيقى؛ إذ يكونان معًا نغمة واحدة.

٤. الاستماع النّاقد، وهو استماع يقومُ على أساس مناقشة ما سمع من المتحدّث، وإبداء الرأي فيه؛ إمّا معه، وإمّا ضده [1].

وهناك تقسيمات عديدة للاستماع، وهذه التقسيمات تختلف باختلاف الهدف من الاستماعِ؛ فهناك استماعٌ لحلّ مشكلة، واستماعٌ للدرس، واستماعٌ لقضاء الوقتِ، وغير ذلك من الأنواع.

---

(١) المرجع في تدريس اللغة العربيّة، تأليف الأستاذ الدكتور إبراهيم محمد عطا، ص: ١٣٠

المبحث الثالث

تجربتي في تدريس مهارة الاستماع.

تنميةُ مهارةِ الاستماعِ وإتقانُها وتجويدُها وحاجتُها إلى الممارسة والدُربةِ لدى النّاطقين بالعربيّة وبغيرها قديمةٌ، قال ابن المقفع في أدبه الصّغيرِ والكبيرِ: "تَعَلَّمْ حُسْنَ الاسْتِمَاعِ كما تَتَعَلَّمُ حُسْنَ الْكَلامِ. ومِنْ حُسْنِ الاسْتِمَاعِ إمْهَالُ الْمُتَكَلِّمِ حتى يَنْقَضِيَ حديثَهُ، وقلّةُ التلفتِ إلى الجوابِ، والإقبالُ بالوَجْهِ، والنّظرُ إلى المتكلمِ، والوعْيُ لما يقول" [١].

وتنمية هذه المهارة تتحققُ بتنمية عوامل تعليم اللغة العربيّة التي ذكرها التربوّيون، وعوامل التعليمِ أربعةٌ: المعلّم، والمتعلمُ، والوسائل، والطريقة، وسبق الحديث عن طرائق تدريس تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، والطريقة المناسبة لتدريس مهارة الاستماع في المبحث السّابق.

وسأخصص هذا المبحث للعوامل المحققة لتنمية مهارة الاستماع من خلال المعلِّم (الأستاذ)، والمتعلِّم (الطالب)؛ لأنّ التعليمَ الفعّالَ يتحقق بتدريب الأستاذ وتأهيله وتنميته، وليس ذلك للمعلّم فحسب، بل للطّالب أيضًا؛ لأنّ ذلك يوفِّرُ الوقت والجهد من المعلّم والطّالبِ معًا.

أولًا: المعلّم (الأستاذ).

ينبغي لأستاذ مهارة الاستماع الذي يسعى إلى تنمية هذه المهارة، وتحقيق الأهداف التي يصبو إليها في محاضرته، أو درسه مراعاة التّجارب النّاجعة للسّابقين،

---

(١) الأدب الصّغير والأدب الكبير، لابن المقفّع، ص: ١٢٩، ١٣٠.

وأهل الخبرة والتخصص، والأخذ بنصائحهم وإرشاداتهم وممارساتهم لتنمية هذه المهارة، ومن الأشياء التي راعيتُها لتنمية مهارة الاستماعِ لدى تدريسي متعلمي اللغة العربيّة لغة ثانية:

١. اختيار النّص الذي يؤدي إلى تنمية هذه المهارة وينمّيها، ويساعد على تحقيق التعلم الفعّال، وقد أثبتت التجارِبُ، وأكدت الدراساتُ، أن الاستماعَ إلى نصٍّ من القرآنِ الكريمِ ينمِّي مهارةَ الاستماعِ ويصقلُها، ويُكسِب المتعلِمُ ملكةَ استماعٍ قويةً؛ لأنّ الاستماعَ إلى القرآن له أثرٌ عظيم، والشواهد على ذلك كثيرة، وعلى سبيل المثال قصة الوليد بن المغيرة عندما سمعَ أوائل سورة غافر ﴿حم تَنْزِيلُ الْكِتَابِ مِنَ اللَّهِ الْعَزِيزِ الْعَلِيمِ﴾ إلى قوله: ﴿إِلَيْهِ الْمَصِيرُ﴾[1] " فَقَالَ: وَاللَّهِ لَقَدْ سَمِعْتُ مِنْهُ كَلَامًا مَا هُوَ مِنْ كَلَامِ الْإِنْسِ، وَلَا مِنْ كَلَامِ الْجِنِّ، وَإِنَّ لَهُ لَحَلَاوَةً، وَإِنَّ عَلَيْهِ لَطَلَاوَةً، وَإِنَّ أَعْلَاهُ لَمُثْمِرٌ، وَإِنَّ أَسْفَلَهُ لَمُغْدِقٌ، وَإِنَّهُ لَيَعْلُو وَلَا يُعْلَى عَلَيْهِ، وَمَا يَقُولُ هَذَا بَشَرٌ"[2].

وما رواه الْبُخَارِيُّ في صحيحه عَنْ عَمرو بن مُرَّة قَالَ. قَالَ لِيَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: (اقْرَأْ عَلَيَّ) قُلْتُ: أَقْرَأُ عَلَيْكَ وَعَلَيْكَ أُنْزِلَ؟ قَالَ: (إِنِّي أُحِبُّ أَنْ أَسْمَعَهُ مِنْ غَيْرِي) فَقَرَأْتُ عَلَيْهِ سُورَةَ (النِّسَاءِ) حَتَّى بَلَغْتُ ﴿فَكَيْفَ إِذا جِئْنا مِنْ كُلِّ أُمَّةٍ بِشَهِيدٍ وَجِئْنا بِكَ عَلى هؤُلاءِ شَهِيداً﴾ قَالَ: (أَمْسِكْ) فَإِذَا عَيْنَاهُ تَذْرِفَانِ.[3].

وما أحسنَ ما قاله ابن خلدون في مقدمته: " اعلم أنّ تعليمَ الولدان للقرآن شعارٌ من شعائر الدين، أخذ به أهل الملة، ودرجوا عليه في جميع أمصارهم، لما يسبق

---

(١) سورة غافر، الآيات من ١ -٣.

(٢) الجامع لأحكام القرآن، للقرطبيّ، ٣٧٧/٢١.

(٣) أخرجه البخاريّ في صحيحه، كتاب التّفسير، باب ﴿فَكَيْفَ إِذا جِئْنا مِنْ كُلِّ أُمَّةٍ بِشَهِيدٍ وَجِئْنا بِكَ عَلى هؤُلاءِ شَهِيداً﴾، حديث رقم: (٤٥٨٢)، ٢١٧/٣.

فيه إلى القلوب من رسوخ الإيمان وعقائده من آيات القرآن وبعض متون الأحاديث. وصار القرآنُ أصلَ التّعليم الذي ينبني عليه ما يحصلُ بعده من الملكات، وسبب ذلك أنّ التعليمَ في الصِّغر أشدُّ رسوخًا، وهو أصل لما بعده؛ لأنّ السّابق الأول للقلوب كالأساس للملكات..." [(١)].

هذه الشواهد وغيرها تدلّ على أنَّ الاستماعَ إلى نصّ من القرآن الكريمِ يُمَلِّكُ المستمعَ الدُرْبة على هذه المهارة، وعلى فهم ما يسمع من كلامٍ آخر.

أضف إلى ذلك أنّ الطريقةَ المتبعةَ في حفظ القرآن الكريمِ التي تعتمدُ على التّلقي عن الحفّاظ المتقنين الماهرين طريقة سمعيّة شفويّة.

ومما كُتب في ذلك من البحوث والدراسات التي تؤكد ذلك: (أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية المهارات اللغويّة)، للدكتور عبدالله بن محمد بن عيسى مسملي، و(أثر حفظ القرآن الكريم على تنمية مهاراتِ الاستقبالِ اللغويّ لدى تلميذات الصف السّادس الابتدائيّ بمكة المكرمة)، لفايزة بنت جميل محمد معلم[(٢)]، و(تدريس مهارة الاستماع نموذجًا لغير النّاطقين)[(٣)] لــ wahyudin.

٢.التنوّع في اختيار نصوص الاستماع خشية السآمة والتَكرار، قال عبدالله بن مَسْعُودٍ ـ رضي الله عنه ـ: كَانَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ "يَتَخَوَّلُنَا بِالْمَوْعِظَةِ فِي

---

(١) مقدمة ابن خلدون، ٣٥٣/٢.

(٢) قُدم هذا البحث للحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق تدريس التربيّة الإسلاميّة، في جامعة أم القرى، ونوقش في عام ١٤٢١/١٤٢٢ ـ ٢٠٠١م، وهو منشور في الشبكة الدوليّة https://khair.ws/library/٩٠٦/

(٣) بحث منشور في المجلة العربيّة الدوليّة للتربيّة والتعليم ٢٠١٩م، وهو منشور في الشبكة الدوليّة، وسبق رابط البحث في المقدمة.

الأَيَّامِ، كَرَاهَةَ السَّآمَةِ عَلَيْنَا" [(١)]. واختيار المحاضرات المناسبةَ الّتي هي مَظنَّةُ استعدادِهم النَّفسيِّ لها؛ كالمحاضرة الأولى مثلًا، وذلك لتحقيق الهدف المطلوب.

٣.الاستفادةُ من تكنولوجيا التّعليم في تعليم اللغة العربيّة لغة ثانيةً؛ كاستخدام الأجهزةِ التقنيّةِ الحديثةِ؛ فإنّها تثير الانتباه، وتشوّق المستمعَ، وتساعده على فهم ما يسمع، وفيها من التّحكم في نبرة الصّوتِ، وغير ذلك من الميزات التي ترّغب المستمع في الاستماع، وتجعله يستمر فيما يسمع.

٤.ربطُ نصوص مهارة الاستماع بنصوص مهارة الحديثِ أو القراءة، فإنَّ ذلك يزيد مهارةَ الاستماعِ لمتعلمي اللغة العربيّة لغة ثانيةً قوةً وتركيزًا، وقد حرَصت بعضُ السّلاسلِ المؤلفة في تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها؛ كـ (سلسة العربيّة بين يديك) ـ التي تُعَدُّ من أهمِّ السلاسل المصنفةِ في هذا المجال ـ على ذلك.

٥.وضوحُ صوتِ المعلم؛ بحيث يسمعه كل طالب، أي: أنْ يكون صوتُه متوسطًا ليس بالعالي، ولا بالمنخفض، ويتأكد من دقة نطق الأصوات التي يسمعها المتعلمون. هذا كلّه إن كانت المادةُ المسموعةُ مسجلةً من قبل المعلم، أو يقرأها مباشرة على الطلاب.

٦.مراعاةُ الفروقِ الفرديّة بين الطلاب في فهم المسموع.

٧.تكليفُ الطلاب في تدريس مهارات اللغة الأخرى؛ كالقراءة، والكلام، والكتابة بكتابة خلاصة ما سمعوا، وفهم ما يلقى عليهم، ومزجه بخبراتهم السّابقة، ثم تلخيصه في دقّة وأمانة وترتيب.

---

(١) أخرجه البخاريّ في صحيحه، كتاب العلم، باب ما كَانَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَتَخَوَّلُهم بِالْمَوْعِظَةِ والعلم كي لا يَنْفِروا، حديث رقم: (٦٨)، ١/ ٤٢.

٨.تجنبُ التّحدثِ باللغةِ العاميّةِ في تدريس مهارة الاستماع، وفي مهارات اللغة الأخرى؛ إذ إنّ اللغة لا تعلّم إلا باللغة نفسها.

٩.إعداد الاختبارِ المتقَنِ لمهارةِ الاستماع؛ لقياس فهم الطلاب واستيعابهم لهذه المهارة، وقد ألفّ المركزُ الوطنيّ للقياسِ في المملكة العربيّة السّعوديّة دليلًا تدريبيًّا لاختبار اللغة العربيّة المتْقنِ لغير النّاطقين بها، لقياس المهارات الآتية: فهم المسموع، والتراكيب اللغويّة والتعبير الكتابيّ، وفهم المقروء.

١٠.استصحاب المهارات العامةِ التي يجب توافرها في المعلمِ النّاجح من التحضير المسبق، والتهيئة الذهنيّة، ومهارة التوضيح والشّرح والتّفسير، ومهارة استقبال أسئلة الطلاب.

ثانيًا: المتعلِّم (الطالب).

إذا أراد المتعلّم تعلّم المهارات اللغويّة، واكتسابَ ملكةٍ قويةٍ لمهارة الاستماع، لتؤدي هذه الملكة إلى تحقيق المهارات اللغويّة الأخرى وتنميتها، فهناك مجموعة من العوامل التي تساعدُ على تنميةِ مهارةِ الاستماعِ للمتعلِّم، فبها تنمو هذه المهارة وتزكو، وقد وجّهت طلابي متعلمي اللغة العربيّة لغة ثانيةً إلى جملة من العوامل، منها:

١.الانتباه والتركيز، وحسن الإصغاءِ، وحصر الذهنِ، فيما يُسْمع، وقديمًا قالت العرب: "أَسَاءَ سمعًا، فأساء جَابَةً"[(١)]، ويضرب هذا المثل لمن يسيء الفهم، وقصّتهُ معروفةٌ في كتب الأمثال.

(١) أمثال العرب، للضبيّ، ص: ١٧٠.

٢.حفظ ما يحتاج إلى حفظه من المسموع ؛ إذ إنّ الحفظ يساعد على تنمية هذه المهارة ويصْقلُها، وهو من تمام الدّرْكِ ؛ لأنَّ الإنسانَ موكلٌ به النسيان والغفلة، وقد ذكر ابن خلدون في مقدمته في الفصل الثامن والخمسين أنّ حصول هذه الملكة بكثرة الحفظ وجودتها بجودة المحفوظ بقوله: " قد قدمنا أنّه لا بدَّ من كثرة الحفظ لمن يروم تعلمَ اللِّسانِ العربيِّ، وعلى قدر جودةِ المحفوظ وطبقته في جنسه، وكثرته من قلّته، تكونُ جودة الملكة الحاصلة عنه للحافظ"[1].

وقال في موضع آخر عن أهمية الحفظ للذي يتعلّم اللسانَ العربيَّ بقوله: " وتعلم مما قررناه في هذا البابِ أنّ حصولَ ملكةِ اللسانِ العربيِّ إنما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب حتى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم فينسج هو عليه، ويتنزل منزلة من نشأ معهم، وخالط عباراتهم في كلامهم حتى حصلت له الملكة المستقرة في العبارة عن المقاصد على نحو كلامهم"[2].

٣.التدريب على فهم المسموع في سرعة ودقة من خلال متابعة المتكلم، أو المادة المسموعة، وتنمية القدرة على تتبع المسموعِ، والسّيطرة عليه بما يتناسبُ مع غرض المستمع.

٤.القدرة على التذّكر، كلّما كانت قدرة المتعلِّم على التذكر عالية كانت قدرته على اكتساب اللغة عالية ؛ إذ لا قيمة للاستماع من دون تذّكر.

٥.الاستفادة من الشبكة العالمّية في تطوير هذه المهارة وتنميتها ؛ حيث طرحت الشبكة العالمّية جملة من النّصوص المسموعة التعليميّة، إضافة إلى الخصائص التقنيّة

---

(١) مقدمة ابن خلدون، ٢/٤٠٦.

(٢) المرجع السّابق، ٢/٣٨٦.

التي تساعد متعلمي اللغة العربيّة لغةً ثانيةً على فهم النّص المسموع ؛ كإبطاء الصوت وإسراعه، واقتران النّص المسموع بالصور الثابتة، أو المتحركة.

٦.مشاهدة القنوات المرئيّة التي تهتمُّ بتدريب متعلمي اللغة العربيّة لغة ثانيةً على مهارة الاستماع ؛ كـ (اليوتيوب) وغيرها [١].

٧.الانتباه إلى حركات المتكلّم، وقسماتِ وجهه، ونظراتِ عينيه، ونغمات صوته، وترديداته، ووقفاته فإنّ ذلك يساعد على فهم معانٍ لم يتفوه بها المتكلّم صراحة [٢] . هذا فيما إذا كان النّصُّ المسموعِ مقروءًا.

٨.الإمهالُ وعدم الإسراع إلى الجوابِ، والوعي لما يسمع قال ابن المقفع : " ومِنْ حُسْنِ الاسْتِمَاعِ إمْهَالُ الْمُتَكَلّمِ حتى يَنْقَضِيَ حديثَهُ، وقلّةُ التلفتِ إلى الجوابِ، والإقبالُ بالوَجْهِ، والنّظرُ إلى المتكلمِ، والوعْيُ لما يقول" [٣].

٩.معرفة أوجه الاتفاق والاختلاف في النّصِ المسموعِ، وإدراك الأفكارِ الأساسيّة والفرعيّة له.

الخاتمة

١. ختامًا قد انتهى هذا البحث إلى مجموعة من النتائج التي ظهرت لي من هذه الدراسة أبرزها :

---

(١) تقييم مواقع تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها على الشبكة العالميّة في ضوء المهارات اللغوية، إعداد عبدالرحمن بن سعد الصرامي، ص: ٨٥.

(٢) تدريس فنون اللغة العربيّة، د. علي أحمد مدكور، ص: ٩٥.

(٣) الأدب الصّغير والأدب الكبير، لابن المقفّع، ص:١٢٩، ١٣٠.

٢. مهارةُ الاستماعِ بخاصة، والمهاراتُ اللغويّةُ الأخرى بعامة في حاجة إلى إتقانٍ ودُربةٍ وممارسة، وتنميةٍ، ومعرفة التّجاربِ الناجعة في ذلك.

٣. وصْفُ مهارة فهم المسموعِ بمهارة الاستماع أكثرُ دقةً من وصفها بمهارة السّماعِ كما أكدّ ذلك المتخصصون.

٤. الطّريقةُ السّمعيّةُ الشفهيّةُ أنسبُ طرائق التدريس لمهارة الاستماع، وأشهرُها وأقدمُها، وسبب تسميتها بذلك؛ أنّ إتقانَ مهارتي الاستماعِ والكلامِ يؤدي إلى إتقانِ مهارتي القراءة والكتابة، وقد أكدّ الخبراء والمتخصصون أنّ نتائج التّعليم بهذه الطريقة تحقق الأهدافَ المرسومةَ لهذه المهارة.

٥. تنميةُ مهارة الاستماع تتحقق بتحقق تنمية عوامل التعليم الأربعة: (المعلّم، والمتعلّم، والطريقة، والوسائل).

٦. مهارة الاستماعِ أهمّ المهارات اللغويّة كلّها، وذلك أنّ النّاسَ يستخدمون الاستماعَ والكلامَ أكثر من استخدامهم للقراءة والكتابةِ؛ بل إنَّ إتقانها يؤدي إلى إتقانِ المهارات الأخرى.

٧. القرآن الكريم أفضل نصّ يؤدي إلى تنمية مهارة الاستماع ويصقلُه، ويُكْسِبُ المتعلّمَ ملكةَ استماعٍ قويةٍ، بل ويملّكه الدُربةَ على فهمِ ما يسمع من كلامٍ آخر كما أكّدت الدراساتُ، وأثبتت التّجارب.

فهرس المصادر والمراجع

[١] الأدب الصّغير والأدب الكبير، لابن المقفّع، طبعة دار بيروت للطباعة والنشر، ١٣٩٧هـ/١٩٧٧م.

[٢] أساسيّات تدريس اللغة العربية، تأليف الدكتور محمد علي الخولي، طبعة دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، ٢٠٠٠م.

[٣] أساسيّات تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى، د. عبدالعزيز إبراهيم العصيلي، طبعة جامعة أم القرى، معهد البحوث العلميّة، مركز بحوث اللغة العربيّة وآدابها، ١٤٢٣هـ.

[٤] اقتضاء الصّراط المستقيم، لمخالفة أصحاب الجحيم، لشيخ الإسلام أحمد ابن عبدالحليم بن عبدالسّلام بن تيميّة، تحقيق الدكتور ناصر عبدالكريم العقل، طبعة دار إشبيليا للنشر والتوزيع، المملكة العربيّة السّعودية ـ الرياض، الطبعة الثّانية، ١٤١٩هـ ـ ١٩٩٨م.

[٥] أمثال العرب، تأليف المفضل بن محمد الضبيّ، علّق عليه الدكتور إحسان عباس، طبعة دار الرائد العربيّ، بيروت ـ لبنان، الطبعة الثانية، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.

[٦] البيان والتّبيين، لأبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، تحقيق عبدالسّلام محمد هارون، طبعة مكتبة الخانجيّ، القاهرة، الطبعة السّابعة، ١٤١٨هـ/١٩٩٨م.

[٧] تدريس فنون اللغة العربيّة، للدكتور علي أحمد مدكور، طبعة دار الشّواف للنّشر والتوزيع، الرياض، دون تاريخ.

[٨] تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله، طرق تدريسه، للدكتور محمود كامل النّاقة، طبعة جامعة أم القرى، دون تاريخ.

[٩] تقييم مواقع تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها على الشبكة العالميّة في ضوء المهارات اللغوية، إعداد عبدالرحمن ابن سعد الصرامي، رسالة

علميّة للحصول على درجة الماجستير في علم اللغة التّطبيقيّ، في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة، معهد تعليم اللغة العربيّة، ١٤٣٤/١٤٣٣هـ.

[١٠] الجامع لأحكام القرآن والمُبِّينُ لما تضمّنهُ من السُنّة وآيِ الفرقان، لأبي عبدالله محمد بن أحمد بن أبي بكر القرطبيّ، تحقيق الدكتور عبدالله ابن عبدالمحسن التركيّ، طبعة مؤسسة الرسالة، بيروت ـ لبنان، الطبعة الأولى ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م.

[١١] الشّعر والشعراء، لابن قتيبة، تحقيق أحمد محمد شاكر، طبعة دار المعارف، القاهرة، دون تاريخ.

[١٢] الصِّحاح تاج اللغة وصِحاح العربيّة، تأليف إسماعيل بن حماد الجوهريّ، تحقيق أحمد عبدالغفور العطّار، طبعة دار العلم للملايين، بيروت ـ لبنان، الطبعة الثالثة، ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م.

[١٣] صحيح البخاريّ (الجامع الصّحيح المُسند من حديث رسول الله صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وسننه وأيّامه)، لأبي عبدالله محمد بن إسماعيل البخاريّ، تحقيق محبّ الدين الخطيب، طبعة المكتبة السلفيّة، القاهرة، دون تاريخ.

[١٤] فيض القدير شرح الجامع الصغير، للعلامة محمد عبدالرؤوف المناوي، طبعة دار المعرفة للطباعة والنشر، الطبعة الثانية، بيروت ـ لبنان، ١٣٩١هـ/١٩٧٢م.

[١٥] لسان العرب لابن منظور، طبعة دار المعارف، القاهرة، دون تاريخ.

[١٦] مختار الصّحاح، للإمام محمد بن أبي بكر بن عبدالقادر الرازيّ، طبعة مكتبة لبنان ناشرون، بيروت ـ لبنان، دون تاريخ.

[١٧] المرجع في تدريس اللغة العربيّة، تأليف الأستاذ الدكتور إبراهيم محمد عطا، الطبعة الثانية، ٢٠٠٦م.

[١٨] المرجع في تعليم اللغة العربية للنّاطقين بلغات أخرى، د. رشدي أحمد طعيمة وآخرين، طبعة جامعة أم القرى، مكة المكرمة، دون تاريخ.

[١٩] المصباح المنير في غريب الشّرحِ الكبير، للعلامة أحمد بن محمد بن علي الفيوميّ، تحقيق الدكتور عبدالعظيم الشناوي، طبعة دار المعارف، القاهرة، الطبعة الثانية، دون تاريخ.

[٢٠] مقدمة ابن خلدون، للعلامة ولي الدين عبدالرحمن بن محمد بن خلدون، تحقيق عبدالله محمد الدرويش، الطبعة الأولى ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م.

[٢١] المناهج الحديثة وطرائق التدريس، للدكتور محسن علي عطيّة، طبعة دار المناهج للنّشر والتوزيع، عمان ـ الأردن، ١٤٣٠هـ/٢٠٠٩م.

[٢٢] مهارات الاتصال اللغويّ، للدكتور عبدالرازق حسين، طبعة مكتبة العبيكان، الرياض، الطبعة الأولى، ١٤٣١هـ/٢٠١٠م.

[٢٣] الموجه الفنيّ لمدرسي اللغة العربيّة، عبدالعليم إبراهيم، طبعة دار المعارف، القاهرة، الطبعة الرابعة عشرة، دون تاريخ.

بحوث المؤتمر الدولي الرابع تطوير مهارات اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الجامعية
جامعة القصيم، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، قسم اللغة العربية وآدابها، ص ص ٢٠٧-٢٣٧، (١٤٤٣ هـ/ ٢٠٢٢)

أثر تطبيق برنامج إلقاء الكلمات العربية في تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب المرحلة الجامعية الناطقين بغير العربية

أوريل بحر الدين
جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق، إندونيسيا
urilbahruddin@pba.uin-malang.ac.id

ملخّص البحث:

تنطلق فكرة هذا البحث من مشكلة صعوبة إتقان المهارات اللغوية على متعلمي اللغة العربية الناطقين بغير العربية. فيهدف البحث إلى الإجابة عن سؤالين، هما: كيف يطبق برنامج إلقاء الكلمات العربية لدى طلبة معهد الراية الجامعي في سوكابوني بإندونيسيا؟ وما أثر البرنامج في تنمية مهاراتهم اللغوية؟ فقد استخدم الباحث في بحثه المنهج الوصفي، وجمعت البيانات عن طريق المقابلة الشخصية والملاحظة الميدانية والاستبانة لمعرفة أثر البرنامج لدى المستفيدين. وقد توصل الباحث إلى نتائج عدة أهمها أن هدف برنامج إلقاء الكلمات هو تعليم الطلبة على مهارة الكلام أمام الجمهور، وتنظمه اللجنة المخصصة ليمر على مرحلة الاستعداد تحريريا وإلقاء الكلمات أمام الجمهور لمدة، أكثرها خمس دقائق، بدون النظر إلى نص الكلمات. وللبرنامج أثر طيب على الطلبة، حيث زاد كفاءتهم في اللغة العربية، وأثرى المفردات لديهم، وتعليمهم على الكلام بالعربية واستخدام المفردات في الجمل واختيار الأساليب المناسبة. وإنه يمكن استخدام برنامج إلقاء

الكلمات أو الخطابة وسيلة لتعليم جميع المهارات اللغوية العربية، غير أن أثر البرنامج في تنمية مهارة الكلام أكثر من غيرها من المهارات.

الكلمات المفتاحية : برنامج، إلقاء الكلمات، خطابة، مهارات لغوية، اللغة العربية.

المقدمة:

يواجه المتعلمون من الناطقين بغير العربية صعوبة في إتقان المهارات اللغوية. ومما يؤكد ذلك على وجود تلك الصعوبات عند المتعلمين، وقوعهم في كثير من الأخطاء اللغوية. وقد وقعت الأخطاء في جميع المستويات اللغوية؛ الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية(١). وعلى سبيل المثال تصل نسبة الأخطاء الشفهية للمتعلمين في الجامعة إلى ٨٪ في الأصوات، و١٧٪ في المفردات، و٧٤٪ في التراكيب(٢)، وأن الأخطاء الشفهية يرجع أسبابها إلى عدم وجود بيئة لغوية مناسبة لاكتساب اللغة منها، والتداخل اللغوي حيث يعيق سلامة الأداء اللغوي(٣). ومن هنا يتأكد أن المتعلمين الناطقين بغير العربية ما زالوا يواجهون صعوبة عند تحقيق المهارات اللغوية.

---

(١) Mansur, Umar (٢٠٢١) and Zahirah, Lulu'ah and Kofifah, Dian تحليل الأخطاء الكتابية لدى طلاب اللغة العربية في مركز ترقية اللغة الأجنبية بمعهد نور الجديد الإسلامي بيطان بربولنجو جاوى الشرقية. International Journal of Arabic Teaching and Learning, ٥ (١). ISSN ٢٥٤٩-٣٦٨X

(٢) Bahruddin, Uril and Halomoan, Halomoan (٢٠١٩) *تحليل الأخطاء الشفهية الشائعة لدى طلاب قسم تعليم اللغة العربية في جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق*. Arabi : Journal of Arabic Studies, ٤ (٢). ISSN ٢٥٤٨-٦٦٢٤

(٣) Muslimin, M. Abdul Hamid, Uril Bahruddin, Mualimin Mochammad Sahid (٢٠٢١) An Errors Analysis of Arabic Phoneme in Non-Arabic Speaking Students at Junior High School. Izdihar: Journal of Arabic Language Teaching, Linguistics, and Literature. ٤ (٢) ISSN: ٢٦٢٢-٧٣٧١

ثم إن تعليم اللغة العربية لغير العرب بحاجة إلى وجود الوسائل التعليمية التي بدورها تساعد المعلمين في إيصال المعلومات، وإثراء التعليم، وتحقيق اقتصاديته، كما تزيد مشاركة المتعلمين في الدرس[1]. وأصبحت الوسائل التعليمية تتطور بشكل سريع وفق تطور العصر، حيث الوسائل العصرية التي تعتمد كثيرا على التقنية الحديثة. إضافة إلى ذلك، تلزم عملية تعليم اللغة العربية على استخدام البرامج المتنوعة التي تجعل العملية التعليمية ممتعة ومريحة. فهناك برامج تعليمية كثيرة يمكن توظيفها في العملية التعليمية، ومنها تعليم اللغة العربية. ومن البرامج ما يدعم تعليم مهارات اللغة العربية الأربع؛ الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، وعلى سبيل المثال برنامج الإذاعة والخطابة والمسابقة والندوات والمناظرات. وقد تأكدت أهمية استخدام برنامج المناظرات في تعليم مهارة الكلام[2]، حيث يستطيع تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين.

يعد إلقاء الكلمات أو ما يطلق عليه أيضا بالخطابة فنا من فنون مهارة الكلام. ولم تقتصر أهمية إلقاء الكلمات على كونه وسيلة من وسائل التعليم، بل يتعدى إلى أنه مستخدم في كثير من الأنشطة الاجتماعية الحياتية، وهو وسيلة لتبليغ الأغراض المتنوعة في الحياة. وقد استخدم الإنسان فن الإلقاء في الخطب الدينية وفي الدورات

---

(١) عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان (١٤٣٥ه)، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها (الرياض: العربية للجميع) ص ٢٤٠ -٢٤١.

(٢) Bahruddin, Uril and Halomoan, Halomoan and Sahid, Mualimin Mochammad (٢٠٢٠) *Implementation of HOTS in debate strategy to improve the ability of speaking Arabic among students.* Solid State Technology, ٦٣ (٤). pp. ٨١٦-٨٢٦. ISSN ٠٠٣٨-١١١X

والندوات والدعايات السياسية وما إلى ذلك من المناسبات الدينية وغير الدينية. ويعد فن الإلقاء من مهارة الكلام المتقدمة، حيث لا يتوقف الهدف من الإلقاء على توصيل المعلومات فحسب، وإنما لا بد من الاستمالة أيضا حيث يؤثر الكلام في المستمعين ومنه يستميلون إلى ما يريده الملقي توصيله. وقد اشترط في الخطابة توفر ستة أركان، وهي: الفن، والمشافهة، والخطيب، والجمهور، والكلام البليغ، والتأثير[١]. فالطالب الذي يتعلم مهارة الإلقاء في أيام دراسته ويتعود عليها سيجد سهولة في مواجهة الجمهور إضافة إلى إتقانه للغة.

ويهدف هذا البحث إلى:

(١) وصف تطبيق برنامج إلقاء الكلمات العربية لطلاب المرحلة الجامعية بمعهد الراية الجامعي في سوكابومي.

(٢) قياس أثر البرنامج في تنمية المهارات اللغوية لدى الطلبة المستفيدين.

وذلك لما في برنامج إلقاء الكلمات من أثر طيب في العملية التعليمية، فيتأكد تركيز أهداف هذا البحث إلى الاطلاع على التجربة الميدانية التي يعدها الباحث ناجحة، ومن ثم نقل تلك التجربة إلى مؤسسة أخرى تعنى بتعليم اللغة العربية في إندونيسيا وغيرها.

٢ - الدراسات السابقة:

---

(١) Nawawi, Ainul Haq (٢٠١٧) مدخل في علم الخطابة (Jember: Pustaka Radja) p. ٨

هناك دراسات كثيرة سبقت هذه الدراسة، ومنها نتائج الدراسة التي قام بها أزهري يعقوب[١] في رسالته لمرحلة الماجستير وقد توصل إلى أن سبب ضعف الطلاب في إتقان مهارة الكلام يرجع إلى عدم الثقة بالنفس وقلة المفردات اللغوية، كما أن الدافعية والرغبة في تعلم العربية لم تكن قوية؛ لأن معظم الطلاب يفضلون مواصلة الدراسة ويختارون التخصصات غير الدينية. وقد ذكر ظاهر سوباكيو[٢] من ضمن نتائج بحثه المشكلة التي ظهرت من خلال عملية التعليم وهي عدم وصول الدرس إلى الأهداف المقررة في زمن المحاضرة المحددة، إضافة إلى طريقة التعليم المملة.

وقد قسم أفريجون إيفيندي[٣] في دراسته أنواع صعوبات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى نوعين هما: المشكلة العامة التي تحتوي على ما يتعلق بالمعلم والمنهج وطريقة الإيصال، والنوع الثاني: المشكلة الخاصة التي تتعلق بطبيعة اللغة العربية. وهناك أيضا الدراسة التي تتعلق بفعالية تعليم مهارة الكلام باستخدام وسيلة

---

(١) أزهري يعقوب (٢٠١٤)، مشكلات تعليم مهارة الكلام في مدرسة الإرشاد الإسلامية بسنغافورا؛ صعوبات وحلول، رسالة الماجستير غير منشورة مقدمة لكلية الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق إندونيسيا.

(٢) ظاهر سوباكيو (٢٠١٣)، مشكلات تعليم مهارة الكلام في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الثانية بواتيس يوكياكرتا، البحث الجامعي غير منشور مقدم إلى كلية التربية وتأهيل المعلمين بجامعة سونان كاليجوكو يوكياكرتا، إندونيسيا.

(٣) Effendi, Aprijon (٢٠١٣) ظواهر اللغة العربية ومشكلات عملية تعليمها للناطقين بغيرها. Journal of English and Arabic Language Teaching, ١ (١). ISSN ٢٤٠٧-٠٩٩٨

فن الإلقاء، وقد توصلت ريفا شفا[١] من خلال بحثها للمرحلة الجامعية إلى أن تعليم اللغة العربية من خلال الخطابة المنبرية لدى طلبة معهد الأزهري للتربية الإسلامية الحديثة له دور كبير في ترقية مهارة الكلام. ودلت نتائج دراسة أخرى[٢] أن إجادة ونجاح إلقاء خطبة الجمعة بشقَّيه اللفظي والإشاري يحتاج من الخطيب إلى: استعداد فطري، ورقي ذوق، ودربة ومران، وإجادة للغة العربية بآدابها وبلاغتها، وصوتياتها، ومطالعة لكتب الفصحاء والبلغاء، والأدباء، وتلك هي طرق تحصيله، فضلا عن التزام الخطيب بضوابط استعمال لغة الجسد.

ومن خلال الدارسات السابقة تبين أن جميع الدراسات دلت على مشكلات في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، إلا دراستين، الأولى تقيس دور الخطابة المنبرية بالتطبيق على طلبة المعهد في المستوى المتوسط، والثانية ذكر شروط إجادة نجاح إلقاء الخطبة. ومن هنا أصبح موضوع هذا البحث مكملا للدراسات السابقة، حيث يركز هذا البحث على طلاب المستوى الجامعي، ولم يقتصر البحث على قياس دور الخطابة في ترقية مهارة الكلام فحسب، وإنما يتعدى إلى إبراز تطبيق برنامج الإلقاء وقياس أثر البرنامج في تنمية جميع المهارات اللغوية.

٣ - الإطار النظري:

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

---

(١) Rifa Syafi Hulwa, Salsabila (٢٠١٩) *تعليم الخطابة المنبرية لممارسة مهارة الكلام باللغة العربية في معهد التربية الإسلامية الحديثة الأزهري لسمانا اجيباراع بانيوماس* Skripsi. thesis, IAIN Purwokerto.

(٢) مخلوف محمد محمد جلاجل (د.ت)، إلقاء خطبة الجمعة وعوامل نجاحه؛ دراسة تحليلية تأصيلية (طنطا: كلية أصول الدين والدعوة جامعة الأزهر).

يختلف تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها، وقد أوضح الفوزان[١] المقارنة بين الناطق بالعربية وغير الناطق بها في اكتساب اللغة الثانية، حيث إن الطالب الناطق بالعربية قد اكتسب من خلال بيئته جميع عناصر اللغة العربية ومهاراتها إلا مهارتي القراءة والكتابة. وفي حين، يكون الطالب الناطق بغير العربية لم يعرف شيئا من عناصر اللغة ولا مهاراتها، فعندئذ لا بد أن يختلف تعليم اللغة العربية عند النوعين من حيث المنهج والطرائق والوسائل وغير ذلك مما تحتاج إليه العملية التعليمية. فيقصد بتعليم اللغة لغير الناطقين بها تلك العملية الواعية، المخطط لها من أطراف عديدة لتمكين الفرد من تعلم اللغة الثانية[٢]. وتختلف أيضا مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب اختلاف نوعية المتعلمين وأهدافهم ولغاتهم وثقافاتهم ومستوياتهم، وكل ذلك لا بد من مراعاته عند عملية وضع المنهج[٣].

إن للغة العربية مكانة متميزة عند المسلمين لكونها لغة القرآن الكريم. لذلك، يهدف تعليم اللغة العربية بشكل عام عند المسلمين إلى الحفاظ على كتاب الله وسنة نبيه محمد صلى الله عليه وسلم، وتقوية القدرة اللغوية لدى الطلبة، وتقوية ملكة الطلبة الأدبية لتذوق أساليب اللغة وإدراك مواطن الجمال، وتنمية مهارات الطلبة استماعا وكلاما وقراءة وكتابة، والنهوض باللغة العربية والسعي لنشرها[٤]. ويشترط أن يكون

(١) الفوزان (١٤٣٥ه)، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها - ص٢٤.

(٢) الفوزان (١٤٣٥ه)، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها – المرجع السابق ص٣٠.

(٣) علي أحمد مدكور وإيمان أحمد هريدي (٢٠٠٧) تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق (القاهرة: دار الفكر العربي) ص٥.

(٤) وجيه المرسي إبراهيم ومحمود عبد الحافظ خلف الله (٢٠١٠م)، الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية (الجوف: نادي الجوف الأدبي الثقافي) ص٣٠.

معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها متخصصا في علم اللغة التطبيقي وممارسا لتعليم العربية للناطقين بغيرها ومتابعا للتدريب لتنمية كفاءته بشكل مستمر[١]. وقد تطورت النظريات في تعليم اللغة العربية وتوصلت بحوث العلماء فيه إلى أن أنتجوا الطرائق المتعددة لتعليم اللغة العربية، ومن أشهرها: طريقة القواعد والترجمة، والمباشرة، والسمعية الشفهية، والاتصالية والتواصلية. كما توصل علماء اللغة في دراساتهم إلى إيجاد الأساليب والإستراتيجيات، كل ذلك من أجل الوصول إلى تسهيل تعليم اللغة العربية خاصة للناطقين بغيرها.

الخطابة وتعليم مهارات اللغة العربية:

الخطابة هي فن التحدث إلى الناس بطريقة إلقائية تشمل الإقناع والاستمالة، وهي فن يمكن تعلمه إذا توفرت الإرادة واستمرت الممارسات والتدريبات، وتضم الخطابة ثلاثة أركان رئيسية هي الخطيب والخطاب والمخاطب[٢]. وتعد الخطابة مجالا مهما من مجالات تعليم مهارة الكلام، وهي تستطيع أن تحقق الفوائد الاجتماعية حيث كيفية امتلاك القلوب واستمالة النفوس وتهييج المشاعر وإثارة العواطف الكامنة[٣]. فالإنسان يحتاج إلى استخدام فن الخطابة؛ لأنه يواجه كثيرا من المواقف مثل الحفلات والمؤتمرات والندوات وغيرها من المناسبات التي تتطلب منه إلقاء كلمة. ومن هنا أصبح

---

(١) الفوزان (١٤٣٥هـ)، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها — المرجع السابق -ص١٥.

(٢) مصلح سيد بيومي (١٤٠٨هـ) الخطبة في الإسلام وإعداد الخطيب الداعية (القاهرة: مكتبة المجد العربي) ص١١.

(٣) محمد بن إبراهيم الخطيب (٢٠٠٣)، طرائق تعليم اللغة العربية (الرياض: مكتبة التوبة) ص١٤٦.

تعلم فن الخطابة ضروريا ليتدرب الإنسان ذلك الفن ومنه يشبع حاجاته إلى إلقاء كلمة أمام الجمهور.

ومن الممكن أن يستخدم فن الخطابة وسيلة لتعليم مهارات اللغة العربية. ففي درس الاستماع يستطيع المدرس أن يقوم بتشغيل مسجل لخطبةٍ ويستمع إليها الطلبة المتعلمون. فالاستماع إلى الخطبة يدرب الطلبة على فهم المسموع. كما أن فن الخطابة يمكن أن يُستخدم وسيلة لتعليم مهارة الكلام، فيتدرب الطلبة على مهارة الكلام من خلال القيام بإلقاء الخطبة، فالهدف الأساسي من تعليم اللغة هو تعليم مهارة الكلام. وأما ما يتعلق بتعليم مهارة القراءة والكتابة، فيمكن استخدام الخطابة فيه أيضا، وذلك لأن إعداد الكلمات للخطبة يحتاج إلى سعة الاطلاع والقراءة، كما تلزم عملية الإعداد كتابة موضوع الخطبة، ومن هنا يتأكد إمكان استخدام الخطبة لتعليم مهارة القراءة والكتابة في الوقت نفسه. وعندئذ أصبح فن الخطابة وسيلة شاملة لتعليم مهارات اللغة العربية الأربع[١].

ومن الممكن أيضا أن يكون فن الخطابة جزءا من النشاط المدرسي، وذلك لأن اللغة لا تتعلم بالقواعد بقدر ما تتعلم بالتقليد والمحاكاة والحديث والكلام والقراءة والكتابة في جو طبيعي غير متكلف. وإن اللغة أيضا وسيلة لا يمكن الاستغناء عنها في ميادين الحياة جميعها وفي كل ألوان النشاط المدرسي. فيمكن أن تتكون في المدرسة أو الجامعة أو المعهد جمعية أدبية من الطلاب ذوي الميول والمواهب الأدبية الخاصة،

---

(١) محي الدين عبد القادر الفاروقي، الخطابة واستخدامها في تعليم مهارات اللغة العربية (شبكة المدارس الإسلامية madarisweb.com وقد تم الاطلاع عليه في ٧ من أكتوبر ٢٠٢١م).

ويشرف عليها ويوجهها بعض أساتذة اللغة العربية. ومن أنواع النشاط التدريب على الخطابة وإلقاء المحاضرات والمناظرة والمساجلة والحديث الارتجالي وإنشاد الشعر[(١)].

٤ - منهج البحث

مدخل البحث ومنهجه: لقد اختار الباحث مدخلا كيفيا لهذا البحث، وذلك للإجابة عن السؤال الأول الذي يتطلب البيانات الكيفية. وأما الإجابة عن السؤال الثاني، فقد اختار الباحث لها مدخلا كميا، حيث توضيح البيانات بالمعالجة الإحصائية لتوضيح أثر تطبيق البرنامج في المتعلمين. وأما منهج البحث فهو بحث وصفي، وذلك يتم عند كتابة الإطار النظري للبحث وعرض النتائج التي تم التوصل إليها، ومناقشتها.

طرائق جمع البيانات: استخدم الباحث في جمع بياناته عدة أدوات. وقد استفاد الباحث من الكتب والدوريات لكتابة الإطار النظري، واستخدم المقابلة الشخصية لجمع البيانات التي تتعلق بالإجابة عن السؤال الأول الذي يقتضي البيانات الكيفية مع التأكد من صحتها عن طريق الملاحظات. وقد أعد الباحث بطاقة المقابلة الشخصية التي تكونت من خمسة أسئلة أساسية. وقد قام الباحث بمقابلة خمسة طلاب من طلبة معهد الراية الذين استفادوا من برنامج إلقاء الكلمات. وهؤلاء الطلاب الخمسة: بنا عرفان، وأخيار فوزان، وتقي بن شافعي، ومحمد عمر، وتوفيق إسماعيل. وقد تم اختيارهم عشوئيا.

(١) جودت الركابي (٢٠٠٥) طرق تدريس اللغة العربية (دمشق: دار الفكر المعاصر) ص ٢٤٨.

واستخدم أيضا الاستبانة بعد تحكيمها قبل توزيعها على الفئات المستهدفة، وذلك لتحديد أثر تطبيق برنامج إلقاء الكلمات في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين. وقد أعد الباحث الاستبانة التي تحتوي على فقرة واحدة (أثر تطبيق برنامج إلقاء الكلمات) وتتألف من سبعة بنود، وهي كما في الجدول التالي:

جدول (١)

بنود الاستبانة

م	البند
١	أثرى برنامج إلقاء الكلمات المفردات اللغوية
٢	برنامج إلقاء الكلمات مهم في تنمية القدرات اللغوية
٣	برنامج إلقاء الكلمات يشجعنا على تطبيق الكلام باللغة العربية
٤	برنامج إلقاء الكلمات يشجعنا على إكثار القراءة
٥	برنامج إلقاء الكلمات يشجعنا على تدريب الكتابة باللغة العربية
٦	برنامج إلقاء الكلمات يشجعنا على الاستماع إلى النصوص العربية
٧	يمكن تطبيق برنامج إلقاء الكلمات في مؤسسة أخرى تهتم بتعليم العربية

وقد وضع أمام كل فقرة مقياس تدريجي (ليكرت الخماسي) وفقا لما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٢)

تصحيح مقياس الاتجاه

مستوى الاتجاه				
أوافق تماما	أوافق	إلى حد ما	غير موافق	غير موافق تماما

٥	٤	٣	٢	١

عينة البحث: انتقى الباحث أفراد عينته من خلال نوع يسمى بالعينة القصدية، وهم ٤٠ طالبا وطالبة من الطلبة المستفيدين من برنامج إلقاء الكلمات في معهد الراية الجامعي. وينقسم هذا العدد من العينة من حيث الجنس إلى (٢٣) طالبا و (١٧) طالبة. هذه العينة من الطلبة هم الذين أجابوا على الأسئلة المقدمة إليهم عبر الاستبانة.

أساليب تحليل البيانات: استخدم الباحث أسلوب التحليل الكيفي للإجابة عن السؤال الأول، واختار أسلوب التحليل الذي قدمه ميليس وهوبرمان الذي يتكون من ثلاث مراحل في التحليل غير مرحلة جمع البيانات حتى توصل الباحث إلى النتيجة. وتلك المراحل الثلاث هي: فرز البيانات، وعرضها، والاستنتاج منها. وأما للإجابة عن السؤال الثاني، فقد تم تحليل البيانات الكمية عن طريق المعالجة الإحصائية.

٥ - نتائج البحث ومناقشتها:

أ - تطبيق برنامج إلقاء الكلمات العربية على طلبة معهد الراية الجامعي في سوكابوني

أهداف البرنامج:

أسس معهد الراية العالي لاستقبال خريجي المرحلة الثانوية من داخل إندونيسيا ومن خارجها أيضا، ويقوم المعهد بإعدادهم إعدادا لغويا للدراسة الجامعية. وقد افتتحت فيه كلية التربية قسم تعليم اللغة العربية إضافة إلى قسم الإعداد اللغوي. ومن ضمن أنشطته اللغوية المقررة في المعهد برنامج إلقاء الكلمات العربية، وهو عبارة عن خطبٍ قصيرة يتناوب طلبة معهد الراية في سوكابومي جاوا الغربية إندونيسيا على

تقديمها على المنبر بعد كل صلاة. فيتم عقد هذا البرنامج عقب كل الصلوات الخمس لمدة لا تزيد عن خمس دقائق. وهو برنامج ملزم على جميع الطلبة، حيث يتميز المعهد بهذا البرنامج.

ويهدف هذا البرنامج إلى تعليم الطلبة على الإلقاء باللغة العربية أمام الجمهور، وهو حسب بعض الطلبة يهدف إلى تعويدهم على مهارة الاستماع إلى الكلام العربي[١]. إضافة إلى ذلك يهدف البرنامج أيضا إلى تكوين البيئة اللغوية العربية التي هي من مميزات معهد الراية بشكل عام[٢]. ويرى طالب آخر إضافة إلى ما سبق ذكره أن برنامج إلقاء الكلمات يهدف أيضا إلى تعويد الطلبة باستخدام المفردات التي لا تستخدم في التواصل اليومي إلا في الخطابة، ولأن برنامج الإلقاء لابد من صياغة الجمل بشكل أفضل، فمن خلال الإلقاء أيضا يتعلم الطلبة اختيار الكلمات والجمل الجميلة والمؤثرة[٣].

ويرى محمد عمر، وهو من طلبة معهد الراية أن برنامج الإلقاء أيضا يهدف إلى تعويد الطلبة على مهارة الكتابة، حيث يطلب من كل من سيقوم بإلقاء الكلمات أن يقوم بإعداها كتابيا. وفي الإلقاء أيضا لا بد أن يراعي الملقي الزمن المحدد، وعندئذ يتعلم الطالب إيضا كيفية ضبط الوقت بالكلام المناسب[٤]. ثم إن من أهداف تأسيس معهد الراية تأهيل الخريجين بالدعوة ونشر الإسلام في المجتمع، ومن الوسائل لذلك إلقاء الكلمات. فيهدف برنامج إلقاء الكلمات أيضا إلى تعويد الطلبة بالدعوة وإزالة

(١) مقابلة الطالب: بنا عرفان، يوم الثلاثاء، ٥ من أكتوبر ٢٠٢١م

(٢) مقابلة الطالب: أخيار فوزان، يوم الثلاثاء، ٥ من أكتوبر ٢٠٢١م

(٣) مقابلة الطالب: تقي بن شافعي، يوم الثلاثاء، ٥ من أكتوبر ٢٠٢١م

(٤) مقابلة الطالب: محمد عمر، يوم الثلاثاء، ٥ من أكتوبر ٢٠٢١م

الخوف والقلق عند مواجهة الجمهور، حيث توسيع الثقافة واختيار المواد المناسبة من خلال ذلك البرنامج[١].

ومن البيانات السابقة تبين أن أهداف برنامج إلقاء الكلمات باللغة العربية عقب كل الصلوات الخمس المكلف على جميع طلبة معهد الراية هي تعويد الطلبة على مهارة الكلام أمام الجمهور، وأنه وسيلة لتطبيق المفردات في الجمل الجميلة المؤثرة، وأنه تعويد للطلبة على الدعوة ونشر الإسلام في موضوع معين وفي وقت محدد. وقد أكدت ذلك دراسة الخطيب[٢] وأن فن الخطابة يستطيع أن يدرب الطلبة الملقين على امتلاك القدرة على اختيار وتنظيم محتويات الخطبة أو الكلمة، والقدرة على تقدير الوقت، والقدرة على النطق الحسن والأداء الجيد، والقدرة على استخدام الكلمات المناسبة.

مرحلة إعداد الكلمات تحريريا:

يتناوب طلبة معهد الراية على تقديم خطبة قصيرة حسب ترتيب غرف الإسكان، حيث طلبة الغرفة الأولى ثم الثانية ثم الثالثة إلى آخرها. وقد كُلّف مسؤول الغرفة بوضع الجدول اعتمادا على نتيجة القرعة بين الطلبة[٣]. وإذا انتهى ترتيب التناوب إلى آخر طالب في آخر الغرفة، يعود التناوب مرة أخرى إلى الترتيب الأول وهكذا. وأما بالنسبة للطلاب المستجدين، فيسمح لهم أن يتأخروا في تقديم الإلقاء

(١) مقابلة الطالب: توفيق إسماعيل، يوم الثلاثاء، ٥ من أكتوبر ٢٠٢١م

(٢) محمد بن إبراهيم الخطيب (٢٠٠٣)، طرائق تعليم اللغة العربية - المرجع السابق - ص١٥٤.

(٣) مقابلة الطالب: بنا عرفان، يوم الثلاثاء، ٥ من أكتوبر ٢٠٢١م

حتى يجتازوا تعلم الكتاب المقرر في تعليم اللغة العربية وهو العربية بين يديك الجزء الأول، والذي يحتوي على الكتاب الأول والثاني. علما بأن عدد الطلبة الساكنين في غرفة واحدة اثنا عشر طالبا، وإذا تقدم جميع أعضاء الغرفة إلى تقديم الإلقاء ينتقل التناوب إلى الغرفة التالية، وهكذا[١].

ولتحقيق الأهداف المرجوة من برنامج إلقاء الكلمات لابد من الاستعداد مسبقا. فقد كلف الطالب الذي عليه دور في الإلقاء من قبل اللجنة المنفذة للبرنامج أن يعد الكلمات إعدادا تحريريا، ثم يعرضها أمام اللجنة كي تقوم بملاحظتها ومنها تصحيحها إذا وجد فيها ما يحتاج إلى التصحيح. وهذا الاستعداد يتم قبل موعد الإلقاء بيومين. ومن الإستراتيجيات التي استخدمها بعض الطلبة عند إعداد الكلمات تحريريا الاستفادة من الكتب في المكتبة والاطلاع على التسجيلات من أمثال تطبيق يوتيوب وغيره[٢].

وقد أعدت اللجنة ورقة خاصة وتوزعها على الطالب المكلف بكتابة الكلمات، فيمكن للطالب أن يكتب الكلمات من أفكاره أيضا أو يرجع إلى الكتب والمراجع الأخرى التي تناسب موضوعه. وإذا وافقت اللجنة على الكلمات المعدة تحريريا، يقوم الطالب المكلف بعد ذلك بمطالعة الكلمات فيحفظها جيدا. وعندئذ يستطيع أن يلقي الكلمات بشكل مميز[٣].

ومن أهداف الاستعداد أيضا التأكد من استخدام أساليب إلقاء الكلمات الجذابة، حيث يتم من خلال عملية الإعداد اختيار الأساليب والجمل التي تناسب

---

(١) مقابلة الطالب: أخيار فوزان، يوم الثلاثاء، ٥ من أكتوبر ٢٠٢١م

(٢) مقابلة الطالب: بنا عرفان، يوم الثلاثاء، ٥ من أكتوبر ٢٠٢١م

(٣) مقابلة الطالب: أخيار فوزان، يوم الثلاثاء، ٥ من أكتوبر ٢٠٢١م

طبيعة نص الخطبة، وبالفعل تكون أساليب الخطبة مختلفة عن أساليب الكلام اليومي. كما لابد من مراعاة الزمن المحدد وهو خمس دقائق فقط لا يجوز أن يتجاوز عن ذلك الحد[١].

ومن البيانات السابقة تبين أن برنامج الإلقاء لا بد أن تسبقه مرحلة الاستعداد تحريريا مع المراقبة الخاصة من قبل اللجنة المنفذة، وذلك لكي يستعد الطالب استعدادا تاما. وفي هذا الاستعداد أيضا نوع من محاولة الابتعاد عن الأخطاء لغوية كانت أم من حيث المحتوى، كما يتم من خلال الاستعداد مراعاة الزمن المحدد والمناسب للإلقاء. والجدير بالذكر هنا أن لغة الخطابة تختلف عن لغة التخاطب اليومي، ويكون دور اللجنة في المتابعة مهما في هذه الحالة. ومن الأسباب التي تلزم الاستعداد قبل إلقاء الكلمات؛ لأن عملية الإلقاء ليست حركة بسيطة تحدث فجأة، وإنما تتم في عدة خطوات، استثارة - تفكير - صياغة - نطق[٢].

مرحلة إلقاء الكلمات أمام الجمهور:

يتم تطبيق برنامج إلقاء الكلمات في الأيام العادية قبل جائحة كورونا -١٩ بعد كل صلاة مكتوبة إلا صلاة الصبح، حيث الصبح مخصص لبرنامج القرآن الكريم وتحفيظه، وهو من صميم اهتمامات المعهد أيضا. وكذلك لم يعقد البرنامج ظهر يوم الجمعة لأنه لا بد من خطبة الجمعة والصلاة، فيحتاج إلى أوقات طويلة[٣].

---

(١) مقابلة الطالب: تقي بن شافعي، يوم الثلاثاء، ٥ من أكتوبر ٢٠٢١م

(٢) مدكور وهريدي (٢٠٠٧) تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها - المرجع السابق - ص٢٣٥.

(٣) مقابلة الطالب: تقي بن شافعي، يوم الثلاثاء، ٥ من أكتوبر ٢٠٢١م

ومن خلال الملاحظة الميدانية التي قام بها الباحث، وجد أن طلبة معهد الراية يؤدون الصلوات الخمس جماعة في مسجد المعهد، ثم يقرؤن الأذكار بعد الصلاة. فيتقدم بعدئذ الطالب المكلف بإلقاء الكلمات ويصعد المنبر ثم يلقي كلمته المعدة قبل ذلك. ولا تزيد مدتها عن خمس دقائق. يبدو أن مدة الخطبة تكون قصيرة لكي لا يمل الجمهور المستمعون، فقصر الكلمة تجعل الحاضرين يستمعون باهتمام وإنصات تام.

وقد أعدت اللجنة الخاصة لهذا البرنامج، ومن مهام اللجنة أن تقوم بتقويم الخطباء الذين يتقدمون بعد كل صلاة، فتقيمهم وتضع لهم النتيجة. وفي كل شهر تختار اللجنة ثلاثة من الخطباء المتميزين. فهؤلاء الثلاثة تقدّم بعض الهدايا التذكارية لهم من اللجنة المنفذة[١].

ومن البيانات السابقة تبين أن تنفيذ برنامج إلقاء الكلمات يكون في مسجد المعهد عقب كل صلاة إلا الصبح والجمعة، وتم استثناء الوقتين؛ لأن فيهما برنامجا آخر لا يقل أهمية عن برنامج إلقاء الكلمات. وقد لوحظ من خلال تنفيذ البرنامج مراعاة الزمن المناسب لإلقاء الكلمات، حيث لا يزيد إلقاء الكلمة عن خمس دقائق كي يكون جميع الحاضرين في حالة اهتمام ويقظة، وذلك يناسب النظرية التي تقول بأن اهتمام الإنسان بالمسموع فقط يتم في الدقائق الأولى ويضعف شيئا وشيئا بعد ذلك[٢].

الاستفادة من البرنامج:

(١) مقابلة الطالب: محمد عمر، يوم الثلاثاء، ٥ من أكتوبر ٢٠٢١م

(٢) Erlina Suci Astuti, Wahyuningsri and Widya Warastuti (٢٠١٤) Pengaruh Stimulasi Motorik Halus Terhadap Daya Konsentrasi Belajar Anak Usia Prasekolah. Jurnal Ilmu Pendidikan, ٢٠ (٢) pp.٢٣٣-٢٣٧. ISSN ٢٤٤٢-٨٦٥٥

لبرنامج إلقاء الكلمات فوائد يجنيها الطلبة من خلال الأداء والاستماع إليه. أما الفوائد التي ترجع إلى الملقين أو الخطباء فمنها يستطيع الطلبة أن يطبقوا ويستخدموا المفردات في الجمل، كما أن الطلبة يحاولون بالإلقاء تطبيق الأساليب المناسبة في المواقف المناسبة(١). ولأن برنامج الإلقاء تسبقه مرحلة الاستعداد تحريريا، فيستفيد الطالب منها التدرب الكتابي حيث تطوير مهارة الكتابة باللغة العربية(٢). وقد ذكر محمد عمر، - أحد المستفيدين من البرنامج - أنه قد استفاد منه إضافة إلى تنمية مهارته في الكلام، أصبح برنامج الإلقاء أيضا وسيلة دافعة له للقيام والإلقاء أمام الجمهور، فيتعود الطالب على أداء الكلام.

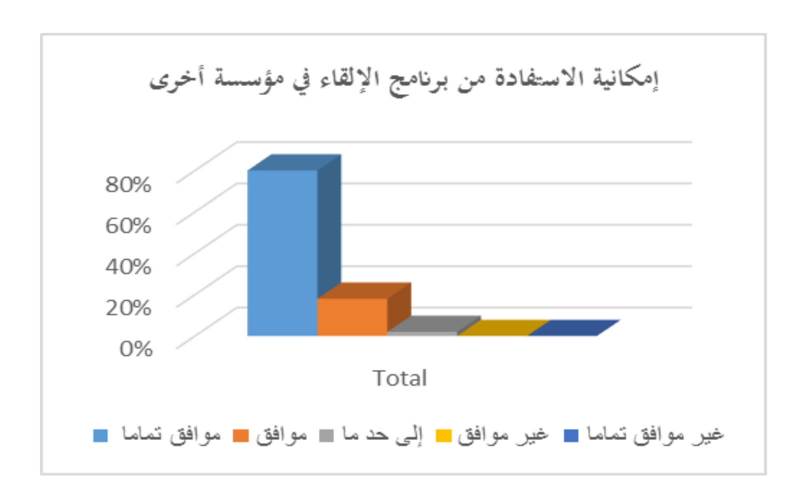
وأما الفؤائد للمستمعين، فمن المؤكد أن الجمهور يستفيدون من الإلقاء إذ يتعوّدون الاستماع إلى الكلمات والجمل العربية. وعلى وجه الخصوص الطلبة المستجدون الذين هم بحاجة إلى تقوية مهارة الاستماع(٣). ويعد الاستماع من المهارات اللغوية المهمة، وهي في الوقت نفسه وسيلة من وسائل استقبال المعلومات، فالموضوعات التي اختارها الخطباء تحتوي على القيم والإرشادات النافعة لاستقامة حياة الإنسان، ومن هنا إضافة إلى الاستفادة اللغوية من قبل المستمعين، أيضا هناك الاستفادة من حيث المحتوى والمضمون.

قال أخيار فوزان -أحد المستفيدين من البرنامج - من خلال مقابلة الباحث إياه: "إن برنامج إلقاء الكلمات في معهد الراية مهم جدا، وقد كان الاستيعاب

(١) مقابلة الطالب: بنا عرفان، يوم الثلاثاء، ٥ من أكتوبر ٢٠٢١م
(٢) مقابلة الطالب: أخيار فوزان، يوم الثلاثاء، ٥ من أكتوبر ٢٠٢١م
(٣) مقابلة الطالب: بنا عرفان، يوم الثلاثاء، ٥ من أكتوبر ٢٠٢١م

عندي ضعيفا، ثم ارتقى شيئا فشيئا مع مرور الأوقات والمشاركة في البرنامج، ففي البداية لا أستطيع أن أفهم المضمون الذي قدم في برنامج الإلقاء". ثم إن برنامج إلقاء الكلمات ليس هو الوحيد الذي يجعل الطلبة يمارسون اللغة العربية شفهيا وتحريريا، بل الطلبة يستطيعون أن يكتسبوا اللغة العربية من خلال عدة برامج لغوية أخرى.

ومن نتائج الاستبانة التي تم توزيعها على ٤٠ طالبا/ طالبة من المستفيدين للبرنامج تأكد للباحث إمكانية الاستفادة من برنامج إلقاء الكلمات ونقله في مؤسسة أخرى تعنى بتعليم اللغة العربية لكون البرنامج مفيدا بوصفه وسيلة من وسائلة تعليم اللغة العربية. ويمكن توضيح النتائج في الرسم التالي:



الرسم (١)

إمكانية الاستفادة من برنامج إلقاء الكلمات في مؤسسة أخرى

تبين من الرسم السابق أن الطلبة المستفيدين من برنامج إلقاء الكلمات وافقوا على إمكانية نقل مثل هذا البرنامج إلى مؤسسة أخرى تُعنى بتعليم اللغة العربية،

ووصلت نسبة الموافقة تماما إلى ثمانين في المئة (٨٠٪)، ونسبة الموافقة فقط ثمانية عشرة في المئة (١٨٪). وأما الطلبة الذين أجابوا بالموافقة إلى حد ما، فنسبتهم فقط اثنان في المئة (٢٪) من الطلبة المستفيدين من البرنامج.

ومن البيانات السابقة تبين أن معهد الراية يعد ناجحا في جعل برنامج إلقاء الكلمات مفيدا للملقين والمستمعين. والخطباء يستفيدون من البرنامج لتعويد الطلبة على مهارة الكلام واستخدام المفردات في الجمل واختيار الأساليب المناسبة، كما استفاد المستمعون لتقوية مهارة الاستماع وتلقى الدروس والقيم من خلال الموضوعات التي تم تقديمها في الخطبة. وقد عد الأستاذ الدكتور محمد الشواي[١] في بحثه الذي قدم في المؤتمر الدولي الأول في كلية الإلهيات جامعة مرمرة، أن تجربة تكوين البيئة العربية التي توجد معهد الراية بسوكابومي ناجحة، حيث يستطيع أن يكتسب الطلبة من خلال بيئة معهد اللغة العربية فيتحدثون العربية بطلاقة.

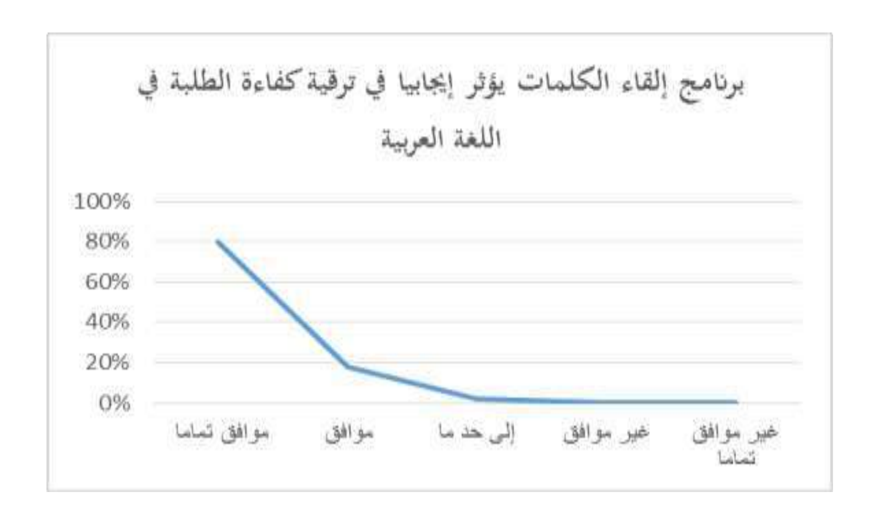
ب - أثر برنامج إلقاء الكلمات العربية لدى طلبة معهد الراية في تنمية مهاراتهم اللغوية

١ - ترقية كفاءة الطلبة في اللغة العربية:

---

(١) سجل المؤتمر الدولي الأول "تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ نظرة نحو المستقبل"، الذي نظمته كلية الإلهيات بجامعة مرمرة إسطنبول تركيا بالتعاون مع العربية للجميع بالرياض المملكة العربية السعودية. المنعقد في ٤ رجب ١٤٣٨ه الموافق ١ أبريل ٢٠١٧م، ص٩٩ - ١٠١.

إن لبرنامج إلقاء الكلمات الملزم على طلبة معهد الراية بسوكابومي عقب كل صلاة في مسجد المعد أثرًا طيبًا إيجابيًا لدى الطلبة. وقد استفاد الطلبة من البرنامج ووافقوا على أن ذلك البرنامج يستطيع أن يرقى يكفاءتهم في اللغة العربية بشكل عام. وقد اتضح ذلك من خلال إجابة الطلبة على بنود الاستبانة الموزعة عليهم. وفيما يلي الرسم الذي يوضح هذا الأمر.



الرسم (٢)

أثر برنامج إلقاء الكلمات في ترقية كفاءة الطلبة في اللغة العربية

تبين من الرسم السابق أن الطلبة وافقوا على ترقية كفاءتهم في اللغة العربية بعد مشاركتهم في برنامج إلقاء الكلمات الذي هو المقرر من معهد الراية بسوكابومي. ومن مجموع الطلبة الذين أجابوا عن بنود الاستبانة، وصلت نسبة عدد الموافقين تماما إلى ثمانين في المئة (٨٠٪)، ونسبة الإجابة بالموافقة فقط عشرون في المئة (٢٠٪)، بينما لا يوجد طالب يجيب عن بنود الاستبانة بالموافقة إلى حد ما، ولا بعدم الموافقة.

٢ - إثراء المفردات:

المفردات الثرية تؤثر في كفاءة الطلبة في اللغة العربية، فإذا كان الطالب لديه رصيد كاف من المفردات، يستطيع أن يتقن اللغة العربية. وأما الطالب الذي ليس عنده رصيد كاف من المفردات فصعب عليه إتقان اللغة العربية. وقد وافق الطلبة المستفيدون من برنامج إلقاء الكلمات في معهد الراية على أن برنامج إلقاء الكلمات الذي شاركوا فيه يستطيع أن يؤثر إيجابيا في إثراء المفردات لديهم. والرسم التالي يوضح عن ذلك الأثر.



الرسم (٣)

أثر برنامج إلقاء الكلمات في إثراء المفردات العربية

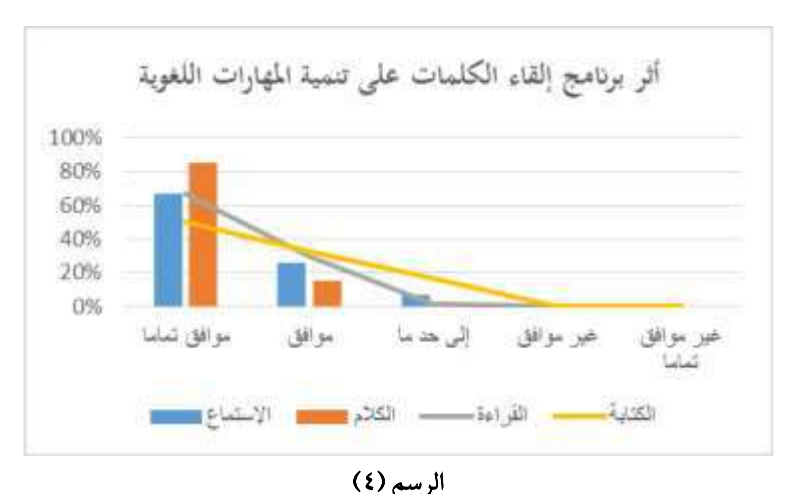
يتبين من الرسم السابق أن برنامج إلقاء الكلمات له أثره الطيب في إثراء مفردات الطلبة في اللغة العربية. وقد وافق موافقة تماما ثمانون في المئة (٨٠٪) من الطلبة، ونسبة الموافقة فقط ثمانية عشر في المئة (١٨) من الطلبة. وأما الطلبة الذين

أجابوا بالموافقة إلى حد ما فنسبتهم اثنان في المئة (٢٪). ولم يوجد من لا يوافق على أثر البرنامج في إثراء المفردات. ودل هذا على أن برنامج إلقاء الكلمات له أثره الكبير بوصفه وسيلة من وسائل تنمية المفردات وإثرائها لدى الطلبة.

٣ - تنمية المهارات اللغوية الأربع:

اتفق علماء اللغة على أن مهارات اللغة أربعة: وهي الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. فهناك وسائل متنوعة لتعليم الطلبة تلك المهارات، وأنه بإمكان استخدام فن الإلقاء أو الخطابة وسيلة من وسائل التعليم. فتعليم مهارة الاستماع بالخطابة أمر مؤكد؛ لأن الخطبة باللغة العربية والاستماع إليها نوع من مهارة الاستماع المطلوبة. وأما مهارة الكلام فلقد اشتدت الحاجة إلى هذه المهارة في الفترة الأخيرة، عندما زادت أهمية الاتصال الشفهي بين الناس. ويمكن تعليم مهارة الكلام بتدريب الطلاب على إلقاء الخطب والمحاضرات. وإمكان استخدام الخطابة في تعليم مهارة القراءة أيضا أمر لازم؛ لأن الخطيب من واجبه الاطلاع الواسع قبل القيام بالخطابة. وكذلك الكتابة حيث يحتاج الخطيب إلى كتابة الكلمات قبل إلقائها حتى يتجنب الأخطاء.

ومن خلال الاستبانة الموزعة على الطلبة أجاب أربعون منهم، ومعظمهم وافقوا على أن برنامج إلقاء الكلمات في معهد الراية له أثره الإيجابي في تنمية مهاراتهم الأربع. ويمكن توضيح إجابة الطلبة وموافقتهم على ذلك من خلال الرسم التالي:



الرسم (٤)

أثر برنامج إلقاء الكلمات في تنمية المهارات اللغوية

ويتبين من الرسم السابق أن الطلبة المستفيدين من برنامج إلقاء الكلمات يوافقون على إمكانية الاستفادة من البرنامج لتنمية المهارات اللغوية. فقد أجاب خمسة وثمانون في المئة (٨٥٪) بالموافقة تماما على إمكانية تنمية مهارة الكلام بالخطابة، وسبعة وستون في المئة (٦٧٪) بالموافقة تماما على إمكانية تنمية مهارة الاستماع بها. كما أجاب خمسة عشر في المئة (١٥٪) بالموافقة على إمكانية تنمية مهارة الكلام بالخطابة، وستة وعشرون في المئة (٢٦٪) بالموافقة على إمكانية تنمية مهارة الاستماع بها. ووافق ثلاثون في المئة (٣٠٪) من الطلبة على إمكانية تنمية مهارة القراءة بالخطابة، كما وافق ثلاثة وثلاثون في المئة (٣٣٪) على تنمية مهارة الكتابة بها.

ومن البيانات السابقة توصل الباحث إلى أن لبرنامج إلقاء الكلمات أثرا طيبا في ترقية كفاءة الطلبة في اللغة العربية وإثراء المفردات العربية، وأنه يمكن استخدام برنامج إلقاء الكلمات أو الخطابة وسيلة لتعليم جميع المهارات اللغوية العربية ؛

الاستماع والكلام والقراءة والكتابة. وعند وجهة نظر المدخل الاتصالي تتكامل المهارات اللغوية بين بعضها وبعض، فالموقف الاتصالي غالبا يحتاج إلى توظيف مهارتين أو أكثر في مرة واحدة، مثل موقف برنامج إلقاء الكلمات، فتشترك المهارات اللغوية الأساسية الأربع في وقت واحد[١]. وعندئذ إمكان عقد برنامج إلقاء الكلمات وتكون الاستفادة منه متعددة لجميع المهارات اللغوية.

وقد اشترط محي الدين عبد القادر الفاروقي[٢] بعض الشروط لتفعيل دروس المهارات باستخدام الخطابة، منها **تحديد الأهداف، وإثارة الدافعية، وكون الخطبة مسجلة، وتقديم الأسئلة على الخطبة، والتقويم. ولتفعيل درس الكلام أن يكون هناك تحديد الأهداف، وتصحيح النطق، وضبط الألفاظ، وعرض الأفكار منطقيا، والتقويم. ولتفعيل درس القراءة أن يكون هناك انتخاب نماذج الخطبة، تحبيب الطلبة على القراءة، وتشجيعهم على التلخيص والقراءة الجهرية، والتقويم. ولتفعيل درس الكتابة أن يكون هناك تسجيل الخطبة تحريريا، وتصحيح الأخطاء، وإعادة كتابة الخطبة مرة أخرى بعد التصحيح.**

٦ - الخاتمة :

نتائج الدراسة :

انطلاقا من البيانات السابقة، وتحليلها ومناقشتها، توصل الباحث إلى :

---

(١) رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٦) المهارات اللغوية ؛ مستوياتها تدريسها صعوباتها (القاهرة : دارالفكر العربي) ص١٨٢.

(٢) محي الدين عبد القادر الفاروقي، الخطابة واستخدامها في تعليم مهارات اللغة العربية. المرجع السابق.

١ - إن برنامج إلقاء الكلمات في معهد الراية بسوكابومي يهدف إلى تعويد الطلبة بمهارة الكلام أمام الجمهور، وتنظم البرنامج اللجنة المخصصة لذلك، ولابد أن يمر هذا البرنامج على مرحلتين؛ الاستعداد تحريريا مع التصحيحات اللازمة من اللجنة، وإلقاء الكلمة أمام الجمهور لمدة خمس دقائق على الأكثر دون النظر إلى النص.

٢ - أن لبرنامج إلقاء الكلمات أثرًا طيبًا على الطلبة، من حيث ترقية كفاءتهم في اللغة العربية، وإثراء ثروة المفردات العربية، كما ترك هذا البرنامج آثارا أخرى منها تعويد الطلبة على مهارة الكلام واستخدام المفردات في الجمل واختيار الأساليب المناسبة، كما استفاد المستمعون له لتقوية مهارة الاستماع وتلقى الدروس والقيم الدينية من خلال الموضوعات التي تم تقديمها في الخطبة. وإنه يمكن استخدام برنامج إلقاء الكلمات أو الخطابة وسيلة لتعليم جميع المهارات اللغوية العربية؛ الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، وأن أثر هذا البرنامج في تنمية مهارة الكلام أكثر من غيرها من المهارات.

توصيات الدراسة:

ومن هنا يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة أن تعليم المهارات اللغوية لابد من استخدام الوسائل والبرامج المتنوعة، من بينها برنامج إلقاء الكلمات تحت مراقبة لجنة مخصصة لذلك حتى تتحقق الفوائد المرجوة.

قائمة المراجع

[١] أزهري يعقوب (٢٠١٤)، مشكلات تعليم مهارة الكلام في مدرسة الإرشاد الإسلامية بسنغافورا ؛ صعوبات وحلول، رسالة الماجستير غير منشورة مقدمة لكلية الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق إندونيسيا.

[٢] جودت الركابي (٢٠٠٥)، طرق تدريس اللغة العربية (دمشق: دار الفكر المعاصر).

[٣] رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٦)، المهارات اللغوية ؛ مستوياتها، تدريسها، صعوباتها (القاهرة: دار الفكر العربي).

[٤] سجل المؤتمر الدولي الأول "تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ؛ نظرة نحو المستقبل"، الذي نظمته كلية الإلهيات بجامعة مرمرة إسطنبول تركيا بالتعاون مع العربية للجميع بالرياض المملكة العربية السعودية. المنعقد في ٤ رجب ١٤٣٨ه الموافق ١ أبريل ٢٠١٧م.

[٥] ظاهر سوباكيو (٢٠١٣)، مشكلات تعليم مهارة الكلام في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الثانية بواتيس يوكياكرتا، البحث الجامعي غير منشور مقدم إلى كلية التربية وتأهيل المعلمين بجامعة سونان كاليجوكو يوكياكرتا، إندونيسيا.

[٦] عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان (١٤٣٥ه)، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها (الرياض: العربية للجميع).

[٧] علي أحمد مدكور وإيمان أحمد هريدي (٢٠٠٧) تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق (القاهرة: دار الفكر العربي).

[٨] محمد بن إبراهيم الخطيب (٢٠٠٣)، طرائق تعليم اللغة العربية (الرياض: مكتبة التوبة).

[٩] محي الدين عبد القادر الفاروقي، الخطابة واستخدامها في تعليم مهارات اللغة العربية (شبكة المدارس الإسلامية madarisweb.com وقد تم الاطلاع عليه في ٧ من أكتوبر ٢٠٢١م).

[١٠] مخلوف محمد محمد جلاجل (د.ت)، إلقاء خطبة الجمعة وعوامل نجاحه؛ دراسة تحليلية تأصيلية (طنطا: كلية أصول الدين والدعوة جامعة الأزهر).

[١١] مصلح سيد بيومي (١٤٠٨ه) الخطبة في الإسلام وإعداد الخطيب الداعية (القاهرة: مكتبة المجد العربي).

[١٢] وجيه المرسي إبراهيم ومحمود عبد الحافظ خلف الله (٢٠١٠م)، الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية (الجوف: نادي الجوف الأدبي الثقافي).

[١٣] Bahruddin, Uril and Halomoan, Halomoan (٢٠١٩) تحليل الأخطاء الشفهية الشائعة لدى طلاب قسم تعليم اللغة العربية في جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق. Arabi : Journal of Arabic Studies, ٤ (٢). ISSN ٢٥٤٨-٦٦٢٤

[١٤] Bahruddin, Uril and Halomoan, Halomoan and Sahid, Mualimin Mochammad (٢٠٢٠) Implementation of HOTS in debate strategy to improve the ability of speaking Arabic among students. Solid State Technology, ٦٣ (٤). pp. ٨١٦-٨٢٦. ISSN ٠٠٣٨-١١١X

[١٥] Effendi, Aprijon (٢٠١٣) ظواهر اللغة العربية ومشكلات عملية تعليمها للناطقين بغيرها. Journal of English and Arabic Language Teaching, ١ (١). ISSN ٢٤٠٧-٠٩٩٨

[١٦] Erlina Suci Astuti, Wahyuningsri and Widya Warastuti (٢٠١٤) Pengaruh Stimulasi Motorik Halus Terhadap Daya Konsentrasi Belajar Anak Usia Prasekolah. Jurnal Ilmu Pendidikan, ٢٠ (٢) pp.٢٣٣-٢٣٧. ISSN ٢٤٤٢-٨٦٥٥

[١٧] Mansur, Umar and Zahirah, Lulu'ah and Kofifah, Dian (٢٠٢١) تحليل الأخطاء الكتابية لدى طلاب اللغة العربية في مركز ترقية اللغة الأجنبية بمعهد نور الجديد الإسلامي بيطان بربولنجو جاوى الشرقية. International Journal of Arabic Teaching and Learning, ٥ (١). ISSN ٢٥٤٩-٣٦٨X

[١٨] Muslimin, M. Abdul Hamid, Uril Bahruddin, Mualimin Mochammad Sahid (٢٠٢١) An Errors Analysis of Arabic Phoneme in Non-Arabic Speaking Students at Junior High School. Izdihar: Journal of Arabic Language Teaching, Linguistics, and Literature. ٤ (٢) ISSN: ٢٦٢٢-٧٣٧١

[١٩] Nawawi, Ainul Haq (٢٠١٧) مدخل في علم الخطابة (Jember: Pustaka Radja) p. ٨

[٢٠] Rifa Syafi Hulwa, Salsabila (٢٠١٩) *تعليم* الخطابة المنبرية لممارسة مهارة الكلام باللغة العربية في معهد التربية الإسلامية الحديثة الأزىري لسمانا اجيباراع بانيوماس *Skripsi* . thesis, IAIN Purwokerto.

بحوث المؤتمر الدولي الرابع تطوير مهارات اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الجامعية
جامعة القصيم، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، قسم اللغة العربية وآدابها، ص ص ٢٣٩-٢٨٩، (١٤٤٣ هـ/ ٢٠٢٢)

غياب المهارات اللغوية المتخصصة
في أقسام اللغة العربية ومدى تأثيرها على تكوين الطالب الجامعي

أ.د مختار عبد القادر لزعر
قسم اللغة العربية وآدابها/كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية/جامعة القصيم

ملخّص البحث:

تكتسي المهارات اللغوية المتخصصة حيّزا واسعا في مجال الدراسات اللغوية والترجمية والنقدية وغيرها وفق مرجعية غربية راح مسارها المعرفي والمنهجي والإجرائي يتوزع على نطاق واسع في الدراسات العربية على نية النقل والوظيفة والمنهج ؛ الأمر الذي جعل التصور اللغوي العربي يظل تابعا لهذه المهارات اللغوية المتخصصة ؛ فأصبحت اللغة العربية تسير وفق نطاق ضيّق من جهة العطاء الفكري والحضاري والثقافي سواء في ذات الرصيد المعرفي أو ما يقدّم للطالب ابتداء من المرحلة الابتدائية إلى غاية الجامعة، مما نتج عن ذلك تباعد بين ما يتحصل عليه الطالب الجامعي والواقع الذي يعيشه من جهة المؤسسات التي غزتها مثل هذه المهارات اللغوية المتخصصة ذات الطابع التصور الغربي. من هذا المنطلق تريد هذه الورقة العلمية أن تكشف أهم ما تمتاز به اللغة العربية من جهة التخصص السّاري على شاكلة المهارة مقتصرين في ذلك على ما يقتضيه شرط التصور والمنهج والطريقة آملين أن نسهم ولو بقسط قليل فيما يريده هذا الملتقى الدولي الذي نرجو أن يضيف لبنة إلى هذا النوع من

الإشكال الخاص بواقع المهارات اللغوية في حياة المؤسسات الجامعية أولا والطالب ثانيا.

الكلمات المفتاحية : غياب، المهارات اللغوية، أقسام اللغة العربية، تكوين، الطالب الجامعي .

مدخل:

لا جرم أنّ الوجود مكوّن من عدد غير متناه من المعاني والحقائق المبنية مؤسساتيا، واحتمالية إدراك الحقيقة المطلقة الملازمة لهذا الوجود شبه معدومة إن لم نقل مستحيلة.والظاهرة الاجتماعية التي يتوزع وجودها المعرفي ضمن هذه الحقيقة ليست كتلة واحدة متماسكة، بل هي نتاج تفاعل قِوى داخلية متعددة في اتجاهاتها ومتكاملة في تعارضاتها، ومن ثم كانت التصورات البشرية يحدوها هذا النوع من الضابط الوجودي القائم على مبدأ الاختلاف الذي يحقق نوعا من المجاورة والمشاركة.وفي الوقت الذي نقرّ فيه بأسبقية الفكر اللساني التعليمي الغربي فيما يخص اللغات المتخصصة ومدى صلتها بالعلوم والحقول المعرفية؛ تصورا ومنهجا وإجراءً ووظيفة، نقرّ في الوقت آنه أنّ الفكر اللساني العربي قد وُجدت فيه إرهاصات عدة تناولت هذا النوع من اللغة المتخصصة في مجالات معرفية عدة.

بعيدا عن الحمية للتراث اللساني العربي على نية الهروب إليه والاستقلالية بتصوره ومشاريعه كما يفعل كثير من الباحثين، نحسب أنّ الذي أشار إليه العرب قديما يمكن تقسيمه إلى قسمين اثنين: قسم تبحّر فيه بعض العلماء العرب واستنبطوا من خلاله لغة متخصصة من حيث التصور والمنهج والوظيفة، وهذا ما نجده بوضوح في مجال المعجمية والرياضيات والطب والفيزياء والفلك وعلم النفس والطبيعة وهلم جرّا[١]، وقسم ورد على لسان حال هذا النوع من اللغة المتخصصة ولكن ظل يسير

---

[١] أمثال البيروني والخوارزمي وعمر الخيام النيسابوري والفارابي وابن سينا وصدر الدين الشيرازي وابن رشد وأثير الدين الأبهري وابن باجة وأبو الفرج اليبرودي وأبو القاسم الزهراوي وعبد =

وفق شاكلة المسكوت عنه لا المصرّح به، وهذا ما وجدناه في المصنفات النحوية والبلاغية والأصولية والفلسفية والتفسيرية وهلم جرا ،وسنأخذ نموذجا أو نموذجين حسب ما يحقق نوعا من التقاطع مع ما نادت به اللغات المختصة في الفكر الغربي.

اللغات المتخصصة واللغة العامة ؛ أيّ تعالق بينهما؟

أولا : من جهة التصور الغربي

اللغة في سياقها التخصصي هي ذلكم التوارد العلاماتي الذي يحقق بعدا تواصليا على مختلف السياقات والمقامات حسب مقتضيات العلاقات التخاطبية ومستلزماتها ؛الأمر الذي يجعل اللغة تأخذ نظاما من الأدلة، سواء من جهة النطق أو المكتوب، تماما ما صرّح به جلّ الباحثين اللسانيين الغربيين أمثال : (Kokourek) كوكوريك، و(Rondeau) روندو، و(Maria-Teresa Cabre)مَارِياَ تريزَا كَابري، وبيار لُورَاه (Pierre Lerat) وهلم جرا مما لا يسع المقام إلى ذكرهم جميعا. وعليه سنكتفي بما أشار إليه الباحثان اللسانيان لوراه وماريا في شأن تحديد مفهوم اللغة المتخصصة ومدى ارتباطها باللغة العامة، ثم ننظر إلى واقع هذه اللغة المتخصصة في مجال الفعل التعليمي البيداغوجي على مستوى المؤسسات الجامعية.

اللغة المتخصصة من منظور(Pierre Lerat) :

يعدّ بيار لوراه(Pierre Lerat) من بين المؤسسين لمفهوم اللغة المتخصصة المنبثقة من حقل اللسانيات العامة، مصرّحا في هذا السياق قائلا "لا يمكن تحقق شرط استمداد

=

القاهر البغدادي وابن البناء الماركشي وابن الهيثم والطوسي وأبو القاسم الإنطاكي وهلم جرا مما أحصته الموسوعات المتخصصة في مجال المعرفة التي يعرفها أهل الاختصاص.

الأطر النظرية لمقاربة لسانية تتعلق باللغات المتخصّصة إلا من خلال اللسانيات العامة"[١]، بل أبعد من ذلك يحدّد مفهوم التخصص في هذه اللغات فيما معناه أنّه استعمال للغة طبيعية تكون قادرة على وصف تقني للمعارف المتخصصة[٢].

إنّ مثل هذا التحديد قد يُوهم لدى المشتغل في مجال حقل الدراسات اللغوية وفق سياقها الغربي أنّه يقترب إلى حد كبير من حقل اللسانيات التطبيقية(Linguistique Appliquée)، والأمر ليس كذلك على حد تعبير (Pierre Lerat) وغيره من اللسانيين. ولا نريد أن نتعمق في هذا المجال لأنّه لا يتماشى مع طبيعة عتبة عنوان المداخلة، وحسبنا أنّ اللغات المتخصصة عُرفت على يد(Pierre Lerat) وغيره من الباحثين تطورا ملحوظا في ما يخص الفارق المفاهيمي والإجرائي الوظيفي بين اللغة التقنية واللغة العامة، أو ما يسميها البعض بالكلمات التقنية والكلمات العامة التي يتحرك في رحابها واقع اللغة المتخصصة حسب طبيعة الحقل المعرفي.

تبحث اللغة المتخصصة عن الكيفية الإجرائية والوظيفية المعتمدة في التمييز بينها وبين اللغة العامة أو اللسانيات العامة على حد تعبير(Pierre Lerat)، ومن ثم يتحقق شرط المقارنة بينها وبين مستلزمات عمومية اللغة[٣] ؛ ذلك أنّ غالبية أنصار

---

(١) -P.lerat ;Les langues specialisees, Coll, Linguistique nouvelle, Ed, PUF, Paris, ١٩٩٥,P;١٢

(٢) -Cf Ibid. P;٢١.

(٣) ينظر الطّاهر ميلة: مصطلحات الرياضيات في التعليم المتوسّط والثانوي بالجزائر. مخطوطو رسالة الماجستير الموسومة، معهد اللغة والأدب العربي، جامعة الجزائر، ١٩٨٥، ص ص: ٣٠ -٤٠.

مدرسة براغ اللسانية(Brague) يرون هذه العمومية المتحكمة في واقع اللغة المتخصصة (التقنيـة)، وذلك مـن جهـة السـياق الاسـتعمالي الـوظيفي الـذي تؤديـه في أيّ حقـل معرفي، مغترفةً أهم الأسس النظرية والإجرائية منها، وعليه فلغات التخصّص تتّسم عامة"بمصطلحاتها المحدّدة، وبتراكيبها الواضحة البسيطة، ومن هذا الجانب؛ فهي - أي مدرسة براغ -أسلوب خاصّ من أساليب اللغة، وهو الأسلوب الوظيفي، والمقصود هنا بالأسلوب ذلك الأساس الذي يقوم عليه النص من حيث اختيار الوسائل اللغوية، ومواءمتها واستخدامها"(١).

لقد حدّد (Pierre Lerat) الدور الذي تقوم به اللغات المتخصصة على أنه نسبي، وذلك وفق ما تحققه من تعدد في السياقات الدلالية التي هي في الأصل امتداد لما هو قائم في اللغة العامة، وهو التزام من لدن اللغات المتخصصة حتى لا تخرج عن الإطار العام الذي انبثقت منه.ولكن لسائل أن يسأل: أين يكمن دور التخصص في مجالات الحقول المعرفية؟

العائد إلى ما سوّدته الدراسات الغربية في هذا المجال يدرك مدى شمولية اللغات المتخصصة التي وظّفت في المجالات المعرفية، مما أسفر عن ذلك كمًّا هائلا من المدونات المصطلحية اختلفت باختلاف طبيعة الحقل، على نحو ما نجده في مجال الطب والصيدلة والفيزياء والرياضيات والكيمياء وهلم جرّا مما يعرفه أهل الاختصاص في هذا المجال...

مريا كابري (Maria-Terisa Cabre):

(١) محمود فهمي حجازي: الأسس اللغوية لعلم المصطلح. مكتبة غريب. ١٩٩٣، ص: ١٥.

لعل هذه الباحثة اللسانية استطاعت إلى حدّ كبير أن تجسّد معالم اللغة المتخصصة من حيث الاستعمال والوظيفة ؛ فأخرجت اللغة المتخصصة من حيّزها العام الملازم للغة العامة إلى واقعها الاستعمالي الذي راح يأخذ حيّزا وظائفيا تبعا لطبيعة العلاقة بين اللغة والفرد الذي يتمثل هذا النوع من التخصص حسب طبيعة الحقل المعرفي ؛ الشيء الذي جعل الباحثة كاري في مصنفها الموسوم بـ(La terminologie; théorie, méthode et application.)تنفرد بتصور تجاه معنى التخصص الملازم للغة، وهو ما أطلقت عليه بنظرية البوّابات، والتي حدّدت قيودها من جهة الاستعمال والوظيفة في جوانب ثلاثة ،وهي: الجانب القدراتي، واللساني وأخيرا التداولي[1].

الجانب القدراتي أو التصور المجرد الملازم والمصاحب للإطار اللساني اللغوي لا نعتقد أنّهما يمثلان إشكالا على مستوى اللغات المتخصصة، بحكم أنّ طبيعة التصور مع التصور اللساني على جهة الاستعمال موجود وكائن في اللغات جميعا، لكن الفارق التصوري والوظيفي إنّما يكمن في الجانب التداولي الذي همّه الوحيد أنّ يراعي البعد التواصلي الإبلاغي في عملية التخاطب. وهنا لسائل أن يسأل ما مدى صلاحية اللغة المتخصصة من جهة الجانب التداولي التواصلي؟

يرى المشتغلون في هذا المجال أنّ اللغة المتخصّصة بحكم أنّها تظل تابعة للغة العامة وفق ضابطها التصوري والصرفي والتركيبي والدلالي ؛ إلا أنّها تؤسس لنفسها طابعا اصطلاحيا لا يخرج عن هذا الضابط القواعدي للغة العامة ؛ الشيء الذي يجعل اللغة المتخصصة تقتحم خصوصية الحقل المعرفي جاعلة المدونة المفاهيمية والمصطلحية

---

(١) - Cf Maria Térisa; La terminologie; théorie, méthode et application. Pp ١٢٠١٣٠.

للحقل تتماشى مع طبيعة اللغة المتخصصة، وعليه فإنّ "لغات التخصّص ليست مجرّد مصطلحات؛ فالمصطلحات وحدها لا تقيم لغة، بل فيها –أيضا - خصائص صرفية ونحوية محدّدة. لا شكّ أنّ السمة الجوهرية المميّزة للعبارة المتخصّصة تكمن في مصطلحاتها؛ فقد أثبتت بحوث تعليم اللغات لأغراض خاصة أنّ في كل لغة تخصصية خصائص صرفية ونحوية تشيع فيها، وهذه الخصائص مأخوذة من اللغة العامة"(١).

لعل الذي يعطي اللغة المتخصصة خاصيتها الحركية والوظائفية هو الإطار التداولي، فيتحقق لها استعمالا شموليا ملازما لتلكم الوظائف التي تؤديها داخل منظومة مفاهيمية تسير وفق طبيعة الحقل المعرفي. ولعل الباحثة مَارِياَ تريزَا كَابري قد تنبّهت إلى التلازم الإجرائي والوظيفي الذي يوليه التصور التداولي للغة المتخصصة؛ على أساس أنّ اللغة المتخصصة جزءٌ لا يتجزأ عن اللغة العامة، تتخذ أبعادا تواصلية عبر المحطات التي تأخذها داخل خصوصية الحقل المعرفي، ومن ثم فهي مقتصرة من حيث الوظيفة على الناطقين باللغة العامة التي يستعملها عدد كبير من المتكلمين، ومقارنة مع اللغات المتخصصة فإنّ العدد يقل؛ لأنّه محكوم بأهل التخصص فيما بينهم؛ الشيء الذي جعل الباحثة ماريا تريزا تدرك أنّ المتخصص في هذه اللغة حينما يتعامل مع نص على نية فهمه وإدراك معانيه وفق التخصص الذي ينتمي إليه لكن بلغة أخرى؛ يستطيع حينها أن يدرك معناه ويسهل عليه تحقيق نوع من التواصل مع من يملك ناصية اللغات المتخصصة(٢).

اللافت للنظر في هذا التلازم الإجرائي والوظيفي بين اللغة المتخصصة واللغة العامة عند مَارِياَ تريزَا كَابري وغيرها من المشتغلين في هذا المجال، أنّها تعطي منزلة

(١) محمود حجازي: المرجع السابق. ص: ١٤ وما بعدها.

(٢) -Cf Ibid. pp;١٢٢-١٢٣

خاصة للواقع المعرفي والوظيفي للمصطلح ؛ على أساس أنّ أهم الخواص التي ينماز بها المصطلح عن واقع المفاهيم هو الدقة في التعامل مع الظاهرة اللغوية.ولعل هذه الدقة جعلت اللغة المتخصصة تقتحم الحقول المعرفية من بابها الواسع ، وهذا ما جعل الباحث اللساني عبد السلام المسدّي يؤكد هذا النوع من الاهتمام فيما يخص شرعية المصطلح بما يتماشى مع وظيفة اللغة المتخصصة ؛ فهو يرى أنّ تعمّد "الحديث في أيّ فنّ معرفي بتحاشي أدواته الاصطلاحية ، يمثّل ضربا من التشويه لا يُتغاضى عنه إلا عند مراعاة السيّاق الثقافي الأعم"(١).

لا نريد أن نعقّب الآن فيما يخص واقع اللغة المتخصصة من لدن هذين الباحثين اللسانيين ، ولكن حسبنا أن نشير إلى واقع هذه اللغة في التصور العربي ، ثم بعدها نعقّب على نية الجمع علّنا نجد ما يحقق نوعا من التقارب بين التصورين حسب ما يخدم واقع الإشكال لا أقل ولا أكثر ، ثم نحاول بعدها أن نجسّد أهم الخصائص التي تنماز بها اللغة المتخصصة من جهة الفعل المهاراتي بما يتماشى مع البعد التعليمي التوجيهي ، لننتقل إلى واقع هذه اللغة المتخصصة في المؤسسات الجامعية ممثلة فيما يأخذه الطالب الجامعي.

ثانيا : من جهة التصور العربي :

قد يعجب المتعمق في الفكر اللساني الغربي فيما يخص واقع اللغة المتخصصة ، أنّ هذه الحقيقة المعرفية والمنهجية انفرد بها الفكر الغربي دون سواه ، وما الدراسات القائمة في مجال اللسانيات واللغويات العربية إلا تقليد وتبعية لهذا النظام من

(١) عبد السلام المسدي : المصطلح النقدي. ١٩٩٤. ص : ١١

اللغة من حيث التصور والمنهج والإجراء والوظيفة، والحقيقة العلمية والمنهجية تـأبى أن تقرّ بهذا الزعم غير المبرّر والمنطقي من جهة ما بيّنه التاريخ المعرفي القديم فيما خلّفه لنا العلماء العرب في هذا المفهوم المتعلق باللغات المتخصصة بما يتماشى مع طبيعة الحقول المعرفية التجريدية من رياضيات وكيمياء وفيزياء وطب وفلك وهلم جرا والإنسانية من نحو وبلاغة وفلسفة وغيرها.

لا نريد أن نسبق الحدث ولكن حسبنا حتى لا نطيل في هذا الإقرار، أن نقسم هذا الوجود المعرفي والمنهجي لمفهوم اللغة المتخصصة في التصور اللساني العربي إلى قسمين: قسم قديم ورد على شاكلة المسكوت عنه ولكنّه ظل معروفا ومألوفا لدى من ملك ناصية اللغة ذاتا وحقيقة وتصورا؛ فراح يتحدث عن هذه اللغة المتخصصة في سياقات معرفية اختلفت باختلاف طبيعة المفاهيم والمصطلحات، وهنا سنكتفي بما أشار إليه صاحب الإمتاع والمؤانسة أبو حيان التوحيدي(ت ٣٨٠هـ)فيما جرى في مجلس الأخفش النحوي، وقسم يتعلق بالتصور الفكري الأصولي مركزّين على كتاب المستصفى من علم الأصول لأبي حامد الغزالي (ت٥٠٥هـ) محاولين تبيان أهم مظاهر وملامح اللغة المتخصصة التي كانت تكتنف التصورين النحوي والأصولي بما يتماشى مع طبيعة المدونة المفاهيمية والمصطلحية لكل منهما.

اللغة المتخصصة في سياقها النحوي الوظائفي:

لقد أشار أبو حيان التوحيدي(ت ٣٨٠هـ)في إمتاعه إلى تلكم العلاقة التخاطبية التي وقعت بين الأعرابي ومجلس الأخفش؛ حيث نتج عن ذلك على جهة المسكوت عنه ملامح ومعالم اللغة المتخصصة، قائلا"إنّ أعرابيا وقف على مجلس الأخفش النحوي، فسمع كلام أهله في النحو؛ فحاور وعجب وأطرأ ووسوس.فقال

الأخفش: ماذا تسمع يا أخا العرب؟ قال الأعرابي: أراكم تتكلمون بكلامنا، في كلامنا، بما ليس من كلامنا"[١].

جاء هذا النص مبيّنا خصوصية اللغة المتخصصة من جهات عدة، يمكن تقسيم الوحدات النصية الدالة في ذاتها وغيرها على مستلزمات التخصص في الآتي:

- قوله(تتكلّمون) تنم هذه العبارة على أنّ هؤلاء يمارسون الحدث اللغوي بطريقة معينة.غير أنّ الفعل(تكلّم) فيه نوع من الحركة نحسب أنّها تتماشى مع ما يستلزمه النظام اللغوي من جهة الظاهرة الصوتية؛ لأنّ الفعل (تتكلمون) الصادر عن الأعرابي دليل على أنّ ما سمعه له قانون خاص عن طريقه تحققت مجريات الحدث الكلامي.
- قوله(بكلامنا) هنا تتحرك معالم التخصص في النظام اللغوي العربي؛ فقوله(بكلامنا)أي بلغتنا التي نعرفها ونتعارف عليها وبها، وهو حكم ينم على أنّ الكلام الذي سمعه لا يبتعد عما هو مألوف على لسان ما نطقت به العرب.ثم أبعد من ذلك أنّ حرف(الباء)الواقع في(كلامنا)استطاع أن يعكس مجريات خصوصية التخصص التي تأخذها اللغة العربية من حيث النظام القواعدي السّاري على حسب طبيعة مقتضيات الكلام.
- قوله(في كلامنا)هنا تتجسد معالم خصوصية التخصص في النظام اللغوي العربي بشكل ظاهر؛ إذ قول الأعرابي(في كلامنا)دلّ بدليل التصور

(١) أبو حيان التوحيدي: الإمتاع والمؤانسة. صححه وضبطه وشرح غريبه أحمد أمين وأحمد الزين. منشورات المكتبة العصرية . بيروت. صيدا. ١٩٥٣. ٢/ ١٣٠.

والإدراك أنّ الظرفية في واقع الكلام على جهة الحديث كانت في صلب ما ينماز به الكلام اللغوي العربي ، وكأنّ بالأعرابي يريد شيئا آخر وهو : هل هذا الذي تتحدثون فيه وعنه هو من صلب ما تنماز به اللغة ذاتا ونظاما ومنهجا وإجراءا ومقصدا ، أم أنّه إجراء وصفي هو من طبيعة ما ترتكز عليه اللغة من جهة إطارها القواعدي الوصفي ؟ بدليل أنّ هذه الظرفية الموصوفة على جهة حال الأعرابي لم تلبث أن نُفيت حينما قال(بما ليس من كلامنا)كيف ذلك ؟

- قوله(بما ليس من كلامنا)إنّ هذا القول في اعتقادنا يمثل دليلا قاطعا على منزلة اللغة المتخصصة التي تأخذها على جهة البيان والتوضيح والتفسير وفق ما يقتضيه النظام اللغوي العربي في سياقه العام لا المقيّد.إنّ القالب القواعدي الذي سمعه الأعرابي في مجلس الأخفش جعله لا يميّز بين اللغة العربية في سياقها الفصيح البعيد عن تلكم المفاهيم والمصطلحات التي يغلب عليها الطابع المنطقي الفلسفي الجدلي ، وهو إحساس جعل الأعرابي يقر من جهة أنّ شكله الخارجي يعد من صميم اللغة العربية ، لكن باطنه الخيالي التصوري الفصيح السّاري مع خصوصية السجية التي فطر عليها العربي لا يمثل انسجاما ولا اتساقا ؛ فحكم على أنّ هذه المفاهيم على الرغم من أنها مما هو جار في اللغة العربية قواعديا ، إلا أنّها غير مألوفة فيما تعارف عليه العرب قديما. إنّ الذي نقرّ به كدارسين ومتتبعين لهذه الظاهرة اللغوية المتعلقة باللغة المتخصصة فيما جرى في مجلس الأخفش وغيره من السياقات ، أنّ التخصص الذي أخذته المفاهيم النحوية في مثل هذا المجلس وغيره إنّما ينم عن بعد معرفي

وإجرائي اتخذه النحاة كإطار منهجي في تعاملهم مع الظاهرة اللغوية النحوية ؛ فانطلقوا من العام القائم في اللغة العربية ، متوصلين في نهاية المطاف إلى خصوصية اللغة المتخصصة القائمة في مثل هذه المفاهيم التي قيّدوها بالشروح والتعليقات والتخريجات مما سار على المعنى الأحادي السّاري مع طبيعة السياق.

هذا ما تعلق بالقسم الأول الخاص بالسياق النحوي وكيف وردت ملامح ومظاهر التخصص في التصور النحوي في تلازمه مع مقتضيات اللغة العامة.أما ما تعلق بالقسم الثاني والخاص بعلم أصول الفقه فنجد غالبية الأصوليين في تعاملهم مع الظاهرة اللغوية قد أشاروا إلى هذا النوع من التخصص الذي تنماز به اللغة ذاتا وخارج هذه الذات ؛ كيف ذلك؟

سنكتفي بالإجابة عن هذا التساؤل بنموذج واحد من التراث الأصولي السّاري على شاكلة التصور الديني الفلسفي المنطقي في تعامله مع الظاهرة اللغوية ، وهو الإمام أبو حامد الغزالي(ت ٥٠٥هـ)في مصنفه المستصفى من علم الأصول ؛ هذا المصنف المعروف لدى أهل الاختصاص بطابعه الديني الفلسفي المنطقي اللغوي في تعامله مع الأحكام سواء المتعلقة بالسياق الديني أو اللغوي ، مبيّنين في نهاية المطاف منزلة اللغة المتخصصة في الفكر الأصولي

الحدّ الأصولي وصفة اللغة المتخصصة :

يقوم مفهوم الحد في تبصّر الغزالي على المنع ، والمنع هذا يجعل المفهوم أو القضية تمتاز بإطار لا يمكن أن تتجاوزه بحال ؛ فتظل ملتزمة بإطاره الدلالي المعنوي الذي يخصّها ومن ثم يميّزها عن باقي القضايا أو المفاهيم الأخرى ، وهنا بالذات نجد

اللغة المتخصصة في مفهوم الحد تقوم بتحقيق وظيفة يمكن أن نطلق عليها بلغة التخصص الحدّي. لا مانع من إعطاء مثال واحد على هذا المنع الذي يعكس شيئا من لوازم لغة التخصص في تبصّر الغزالي في تعامله مع الحد حسب طبيعة المدونة المفاهيمية التي يقوم عليها الفكر الأصولي.

يقول في شأن حدّ الحدّ المتعلق بالعلاقة بين اللفظ والمعنى التي تأخذ أربع جهات في الوجود الذهني والخارجي "فاعلمْ أنّ كلّ من طلب المعانيَ من الألفاظ ضاعَ وهلكَ، وكان كمنِ استدبرَ المَغربَ وهو يَطلبُهُ. ومَنْ قرّر المعانيَ أولا في عقله، ثم أتبعَ المعانيَ الألفاظَ فقد اهتدى. فلنُقرّر المعانيَ؛ فنقول: الشّيءُ له في الوجود أربعُ مراتبَ: الأول حقيقتُه في نفسه. الثانية ثُبُوتُ مِثال حقيقةٍ في الذّهنِ وهو الذي يعبّر عنه بالعلم. الثالثةُ تأليفُ صوتٍ بحروفٍ تدلُّ عليه، وهو العبارةُ الدّالةُ على المثال الذي في النّفس. الرابعةُ تأليفُ رُقُومٍ تُدركُ بحاسّةِ البصر دَالّةٍ على اللفظ وهو الكتابة. فالكتابةُ تبعٌ للّفظِ ؛ إذ تدلُّ عليه، واللّفظُ تبعٌ للعلمِ؛ إذْ يدلُّ عليه، والعلمُ تبعٌ للمعلومِ؛ إذْ يطابقُهُ ويوافقه[...] ومعلوم أنّ الحدّ مأخوذٌ من المنبع، وإنّما استُعير لهذه المعاني لمشاركته في معنى المنع، فانظُر المنعَ أين تجده في هذه الأربعة؟ فإذا ابتدأتَ بالحقيقة لم تشُكَّ في أنّها حاصرةٌ للشّيءِ مخصوصةٌ به؛ إذْ حقيقةُ كلّ شيءٍ خاصيّتُهُ التي له وليستْ لغيره؛ فإذنْ الحقيقةُ جامعةٌ مانعةٌ. وإنْ نظرتَ إلى مثالِ الحقيقةِ في الذّهنِ –وهو العلمُ - وجدتَهُ أيضا كذلك؛ لأنّهُ مطابقٌ للحقيقة المانعةِ، والمطابقةُ تُوجبُ المشاركةَ في المنع. وإنْ نظرتَ إلى العبارة عن العلم، وجدتَهاَ أيضا حاصرةً؛ فإنّها مطابقةٌ للعلمِ المطابقِ

للحقيقة. والُمطابقُ للمُطابقِ مطابقٌ. وإنْ نظرتَ إلى الكتابة وجدتَها مطابقةً للَّفظ الُمطابقِ للعلمِ الُمطابق للحقيقة ؛ فهي أيضا مطابقةٌ. فقد وجدتَ المنعَ في الكلّ."[1].

تعمّدنا من جهة الاستشهاد أن ننقل النص كاملا لحاجة في نفس يعقوب يريد قضائها، والمتمثلة في منزلة مفهوم التخصص الذي لازم مفهوم الحدّ الدال على المنع من جهة مراتب الوجود حسب ما رسمها الغزالي في مستصفاه، والجارية على حسب العلاقة التخاطبية القائمة بين اللفظ والمعنى، لعل من أهمها ما يأتي :

- هناك فرق شاسع بين من يركّز على المعاني من الألفاظ، ومن يقرّر المعاني أولا في سياقها العقلي الذهني المجرّد ثم بعدها يتبع المعاني بما يستوجب من الألفاظ، وهنا نستشف منزلة التخصص في علاقة المعنى باللفظ ؛ فالأولى تظل على عمومها واختلاطها في مبدأ الاستعمال الذي ليست له القدرة في التحكم من جهة التخصص بين المعنى واللفظ الذي يليق به، على غرار الجهة الثانية حين يتقرّر المعنى أولا في العقل المجرّد القائم في الذهن ثم بعدها تكون عملية التبع تجاه اللفظ بما استقر وتقرر في المعنى، وهنا تتحرك معالم اللغة المتخصصة في التصور الأصولي حينما يعمد الحديث عن مبدأ العلاقات القائمة بين المعنى واللفظ.ولعل هذا النوع من المعاملة هو الذي أطلق عليه الغزالي مفهوم الحدّ الملازم لمبدأ التصور القائم بين المعنى واللفظ والصور التي يأخذها في عالم الوجود بمستوييه الداخلي والخارجي ؛ كيف ذلك؟

---

(١) الغزالي : المستصفى من علم الأصول.حقّقه وعلّق عليه : محمد تامر.دار الحديث القاهرة، ٢٠١١، ١/٦٥ -٦٦ -٦٧.

- عندما نتمعن جليا في دلالة الحدّ في سياقه الأصولي اللغوي نجده يدل على(المنع).والمنع هذا نحسب إلى حد كبير أنّه يمثل الإطار العام للحدود التي تأخذها صفة التخصص في الواقع اللغوي الملازم للظواهر والقضايا؛ إذِ المنعُ هو في الأصل حاصِرٌ للمعنى الملازم للفظ من حيث الحركةُ والوظيفةُ دون أن يجاوز ذلك المنع بحال.من هذا المنطلق كان بين المنع والحد دلالة مشتركة من جهات عدة يأخذها كل واحد على حدى، غير أنّ الجهة التي تتجسّد فيها معالم التخصص في الواقع اللغوي على اختلاف جهاته المعرفية هو المنع وليس الحد؛ ذلك أنّ الحدّ يبقى في شموليته الاستغراقية التي تتجاوز حدود التخصص لتصل إلى ما يمكن أن نطلق عليه بما وراء التخصص، وهي الماورائية التي تجد ضالتها في التصور اللساني فيما عُبّر عنه بالميتالغوي (Le Meta-langage) وفق سياقه الفلسفي لا اللساني النسقي[1].

---

(١) لعل خير ما يجسّد معالم الميتا لغوي في التصور اللساني العربي هو الكلام النحوي الذي هو في الأصل كلام على كلام -على حد تعبير صاحب الإمتاع والمؤانسة - وإنّ الكلام على الكلام صعب؛ لأنّه يدور على نفسه، ويلتبس بعضه ببعض(ينظر أبو حيان التوحيدي: الإمتاع والمؤانسة.صحّحه وضبطه وشرح غريبه أحمد أمين وأحمد الزين. منشورات المكتبة العصرية لبيروت. صيدا .١٩٥٣م.١٣١/٢.). ثم إنّ هذا الكلام الثاني أو اللغة الثانية؛ هي اللغة التي نتكلم بها على اللغة الأولى والتي نريد أن نضع بألفاظها تعريفا للحقيقة بالنسبة للغة الأولى، ويطلق على اللغة الأولى مصطلح اللغة الموضوع(langage objet)وعلى الثانية ما وراء اللغة (Métalangage)، وفي رأي علماء المنطق إنّ من وراء اللغة لا تعارض اللغة - الموضوع بل تحتويها -؛ إذ شرط اللغة الثاني مطابقة اللغة الأولى واحتوائها، على افتراض أنّ النحو هو نحو هذه اللغة استنباطا واستقراء. والحقيقة كما يرى المهتمون =

- بيان أهم المستويات التي تأخذها العلاقة بين المعنى واللفظ في الأشياء القائمة في الوجود، مبتدئا الغزالي بالتخصص الملازم لمفهوم الحقيقة وهي تتصف بصفة المنع الذي يجعلها تختص بوجودها من حيث ما تؤديه من وظيفة ؛ فالحقيقة في سياقها التخصصي هي حاصِرةٌ للشيء مخصوصةٌ به ؛ على أساس أنّ حقيقة كل شيء في عالم الوجود هي تلكم الخاصيّة التي له وليس لغيره، ومن ثم تتأهّل هذه الحقيقة أن تُوصف بصفة المنع(جامعة مانعة).

=

والمختصون في مجال التصور اللساني أنّ المقابلات أو المكافئات الترجمية العربية لهذا المصطلح Métalangage في اللغة الهدف قد تعددت وتنوعت ؛ فمنهم من ترجمه بـ: اللغة الشارحة أو اللغة حول اللغة، ومنهم من ترجمه بـ: الميتا لغة على سبيل الاقتراض الاستنساخي أو ما وراء اللغة. وكل هذه المقابلات في رأينا للمصطلح تقارب دلالة المصطلح في لغته الأصل. ونجد في هذا السياق رولان بارث (Barthes) يشير إلى تحديد هذا المفهوم بشيء من الدقة والبيان فيقول في ما معناه:

Le métalangage change avec le texte étudié. Pour pouvoir sur imposer le métalangage au langage- objet, le premier doit être un système dont la structure soit isomorphe ou analogue à la structure du second…Cette liberté n'est pas licence de dire n'importe quoi sur le texte, cela signifie simplement que le code choisi par la critique ne déformera par le langage- objet tout que l'isomorphisme sera assuré. Et ceci dépend de la cohérence du système structural choisi et de l'exhaustivité de la description, le métalangage doit saturer le langage- objet..(voir Barthes : Critique et Vérité). P : ٦٤.

Le métalangage doit saturer le langage-objet: puisque c'est une grammaire de ce langage, il doit rendre compte de toute phrase possible dans le texte et de la distribution de chaque composante textuelle. Cf. Ibid. pp : ٦٥-٦٦.

- ثم إنّه لما يتقرّر أمر الحقيقة بما تستوجبه صفة المنع، يتحرك أمر العلم ليتحلى بدوره بهذه الصفة المخصوصة والمتخصصة في ذاته؛ ولذلك عندما ننظر إلى مثال الحقيقة القائمة في الذهن والمتعلقة بمفهوم العلم، نجده أيضا لا يخرج عن صفة التخصص، والعلة في ذلك -على حد تعبير الغزالي - أنّ العلم مطابق للحقيقة المختصة بصفة المنع، ومن ثم المطابقةُ تستوجب على سبيل مبدأ الاستلزام تحقيق شرط المشاركة في صفة المنع، ممّا يؤدي في نهاية المطاف اتصاف مثال الحقيقة في عالم الذهن وهو العلم بصفة التخصص الملازمة لشرط المنع.
- ثم لا يلبث مثال الحقيقة الملازم للوجود الاستعمالي السّاري على شرط العبارة، أن يجعل العبارة تكون حاصرة للشيء مخصوصة به، ومن ثم فهي مطابقة للعلم المطابق للحقيقة، والمطابق للمطابق مطابقٌ، وهذا راجع إلى شمولية المنع التي جعلت العبارة تحتل هذه الخاصية التي هي مختصة بها وملازمة لها دون سواها؛ فهي من ثمة تخصص في ذاتها من جهة العمل إجراءً تخصصيا يتماشى مع طبيعة مبدأ الاستعمال.
- والأمر الخاص بالكتابة لا يخرج عن صفة المنع الدالة على شيء من التخصص؛ فهي على سبيل الاستلزام تحقق مطابقة للفظ المطابق للعلم المطابق للحقيقة؛ فهي أيضا مطابقة.ولعل السبب في ذلك أنّ ميزة التخصّص التي تأخذها الكتابة تمر عبر ثلاث خاصيات لا تخرج عن الخاصية التي تتحلى بها الكتابة؛ فهي من جهة التخصص تابعة للفظ لا تخرج عنه، لأنّها تدل عليه ومحاطة به، واللفظ على جهة الاستلزام تبعٌ للعلم؛ إذ يدل عليه، والعلم بدوره تبعٌ للمعلوم؛ إذ يطابقه

ويوافقه ؛ وهذا المعلوم الذي هو في تلازم مع العلم قائم على ما يقتضيه ويستوجبه شرط الخصوص.من هذا المنطلق فالكتابة هي من جهة المنع(التخصص) حاصرة للشيء مخصوصة به وهو اللفظ الذي تدل عليه ، فهي ملازمة له لا لغيره.

ما يمكن قوله في شأن التصور الأصولي من جهة التخصص ، أنّ الأصوليين بدون استثناء عندما يتعاملون مع ظاهرة الأحكام مقتدين في ذلك بما هو قائم في الواقع اللغوي(المسمى عندهم بالمقدمة اللغوية)نجد خاصية الدقة تظل مصاحبة في جل أبحاثهم وقضاياهم ، وهذه الدقة سواء الواقع والكائن في مصنفاتهم(الإطار المكتوب) أو حينما يتحدث الواحد منهم نجده لا يمكن أن يطلق لفظا على ما يدل عليه من معنى إلا وهو يدرك الدقة التي لا يمكن أن يتحلى بها غير هذا اللفظ ، وهنا في هذا المقام بالذات نجد ميزة ما عبّر عنه الفكر اللساني الغربي باللغة المتخصصة سائرة على لسان حال الأصولي وقلمه.

هي وقفة مرغم فيها أخاك لا بطل من الإشارة إليها حتى نبيّن للقارئ أنّ اللغة المتخصصة مثلما هو عليه الحال في تناولها والسير على منهجها ومنهجياتها في الفكر اللساني الغربي ، هو عليه الحال والشأن أيضا في تصورنا اللساني العربي بمجالاته المختلفة ، ناهيك عن الإطار العلمي المجرّد الذي تجسّدت فيه معالم اللغة المتخصصة على ألسنة العلماء قديما كالخوارزمي وغيره في مجال الرياضيات والفيزياء والطب والهندسة والفلك وهلم جرا مما هو مجسّد في المصنفات العلمية القديمة التي يزخر بها الفكر العربي.

خصائص لغة التخصص من جهة فعل المهارات:

بحكم أنّ المهارة اللغوية هي تلكم القدرة الكافية التي تجعل الفرد يحسن استعمال اللغة استعمالا محكما يحقق نوعا من الاتساق والانسجام مع طبيعة اللغة بنية وتركيبا ودلا لة وتداولا ؛ فإنّ الذي يجعلنا نتغاضى الطرف عن هذا التحديد العام أنّ التخصص الذي تأخذه اللغة المتخصصة يجعلها لا تنفك عن ماهية المهارة من جهة التصور والعمل الذي تمتاز به، وعليه يكون شأن التلازم بين المهارة وصفة التخصص أن يجمع السياق الاستعمالي التعليمي المهارة اللغوية المتخصصة ليجعلها تتحلى بتلكم القدرة المتحلية لدى المرء والتي تجعله قادرا على استخدام لغة التخصص تعبيرا واستماعا وقراءة وكتابة واستيعابا ومحادثة حسب ما تستوجبه طبيعة السياقات والمقامات.

يعرّف منير رمزي بعلبكي المهارة اللغوية في معجمه المتخصص بأنّها "قدرة المرء على استخدام اللغة استخداما سويا ضمن المعيار الجماعي المتواضع عليه، وأهم أنواع المهارة اللغوية: التكلّم، والاستماع، والقراءة، والكتابة"(١).

تظهر المهارات المتعلقة باللغات المتخصصة في سياقها الفكري الغربي على سياقات عدة اختلفت باختلاف طبيعة العلاقة بين ميزة التخصص والحقل المعرفي الذي تتحرك فيه.ولقد أحصى العارفون في هذا المجال التعليمي البيداغوجي المتعلق بمهارة استخدام لغة التخصص من جهة الخصائص عدة نقاط نوجزها على النحو الآتي(٢):

---

(١) رمزي منير بعلبكي: معجم المصطلحات اللغوية إنكليزي عربي. دار العلم للملايين. ١٩٩٠.ص: ٢٨٨.

(٢) ينظر بالتفصيل مبارك تركي: بحوث لسانية محكمة.مركز الكتاب الأكاديمي. ٢٠٢٠.

- تعد اللغة المتخصصة جزءا مهما من اللغة العامة، وهذا ما جعلها فيما بعد تستقل باستقلالية مفاهيمية ومنهجية وإجرائية من جهة طبيعة الحقول المعرفية؛ الأمر الذي أدى باللغة المتخصصة إلى أن تمتاز بشيء من لوازم الشمولية، دون خروجها عن اللغة العامة.
- قابلية الاستعمال الشمولي للغة المتخصصة عن طريق أهل الاختصاص، محققة نوعا من التواصل حسب طبيعة الاختصاص القائم في الحقل المعرفي، وهو ما جعل غالبية المشتغلين في اللغة العامة لا يدركون كثيرا من المفاهيم والمصطلحات القائمة في اللغة المتخصصة[١]، والتي هي من حيث الاستعمال متداولة وسائرة المفعول من جهة الإجراء والوظيفة حسب طبيعة الحقول المعرفية.
- توسُّم اللغة المتخصصة من جهة مستلزمات الفعل المهاراتي بثلاثة متغيرات الغالب فيها يكون متماشيا حسب الحقل المعرفي، وهذا ما ذهبت إليه الباحثة اللسانية(Maria terisa)؛ حيث جعلت الفعل المتغير من

(١) لعل هذا النوع من الاستقلالية الدالة على مبدأ التمايز -على حد تعبير الفخر الرازي - في شأن اللغة المتخصصة يذكّرنا بحادثة الأخفش مع الأعرابي حين عجب وأطرأ ووسوس مما كان يسمعه في مجلس معرفي له علاقة بالتصور النحوي، وهو عجب ووسوسة جعلت الأعرابي يقرّ بنوع من التمايز بين ما يعرفه ويألفه في السياق النحوي وما يسمعه من كلام ظاهره نحو وباطنه من قبله تلكم التصورات التي هي بعيدة عن النحو حسب الأعرابي. إنّه لغة متخصصة نطق بها أهل اختصاصها الذين كانوا يتحدثون عن واقع النحو وفق سياقه الفلسفي المنطقي الجدلي الذي لم يعهده الأعرابي وفق ما سمعه وتربى في أحضانه، وهو ما جعل كلام هؤلاء لا يكون مفهوما وواضحا لدى الأعرابي.

بابه المهاراتي يتوزع إلى الموضوع، وطبيعة الاستعمال، وأخيرا واقع التواصل.ففي جهة الموضوع تتحرك اللغة المتخصصة باعتبار الظاهرة المتماشية مع طبيعة المفاهيم ؛هذه المفاهيم هي التي تجعل سمة التخصص تنسجم مع طبيعة الحقل المعرفي(١).أما الاستعمال السّاري على حال ألسنة المتخصصين؛فإنّه يقوم على ما يمكن أن نصفه بتحقيق معالم الاتفاق الذي ينتج هذه اللغة المتخصصة عن طريق ذلكم الإنجاز الحدثي التخصصي الذي تختلف طبيعته المفاهيمية والمصطلحية تبعا لطبيعة الحقول المعرفية.أخيرا الواقع(الظرف)التواصلي، وهو الواقع الذي يتحكم إلى حد كبير في اللغة المتخصصة؛فتتقيّد هذه اللغة تبعا لمجريات الواقع أو الظرف التواصلي ومستلزماته التخاطبية حسب طبيعة الحقول المعرفية ومنتجيها.

- علة استقلال اللغة المتخصصة عبر فعلها المهاراتي المتعدد والمتجدد عن اللغة العامة دليل على اتصافها بشرط تواصلي من نوع خاص؛ومن ثمة نظر إليها من لدن المشتغلين في مجال اللسانيات بعامة وحقل التعليمية على أنّها نظام تواصلي تحكمه مجموعة من الضوابط والأحكام.

---

(١) هنا في هذا الإطار الخاص بالموضوع والمحقق نوعا من التلازم مع المفاهيم القائمة في الحقل المعرفي، نجد شرط الدقة يعطي للغة المتخصصة شرعية كافية ولازمة في تعاملها مع المفهوم(مقام الموضوع ومجرياته) الذي له حوالية معلومة حسب طبيعة الحقل المعرفي الوارد فيه.

- غالبية ما هو قائم في اللغات المتخصصة هو من قبيل اللغات المبتكرة والمبدعة، مرجعيتها الأساسية هي اللغة الطبيعية التي لا يمكن أن تخرج عن نظامها القواعدي المضبوط بحال.
- تتصف اللغة المتخصصة عن طريق الفعل المهاراتي الوظيفي على لغة أحادية من جهة الاتجاه الذي تتحرك فيه، محقّقة لنفسها دقة متناهية؛ فهي من ثمة ترفض التعدد والترادف الذي من شأنه يشوّه ميزة الأحادية الدقيقة.
- تراكيب اللغة المتخصصة مختزلة ودقيقة بعيدة عن الإطناب وطول الجمل
- استعمال اللغة المتخصصة استعمال دولي يستغرق غالبية القضايا والحقائق العلمية وغير العلمية.
- تؤمن اللغة المتخصصة في عالم المهارات الاستعمالية اللغوية بما يحقق إحساسا دون الاعتماد على الألفاظ الدالة على مبدأ التجريد.

هي إذاً بعض مستلزمات الإطار المهاراتي الذي تنماز به اللغة المتخصصة في مجال تحركها عبر طبيعة الحقول المعرفية، محاولة أن تتحلى بالدقة والوصف الذي يليق بكل مدونة مفاهيمية مصطلحية تتعامل معها.غير أنّنا في هذا المقام بالذات لا نريد أن نبقى سائرين وفق سياق تجريدي تصوري بعيدا عن الواقع الملموس من جهة ما قيّدناه في عتبة عنوان هذه المداخلة، وهو واقع الطلاب الجامعيين من هذه اللغة المتخصصة؛ تعلما وتوجيها وتوظيفا وإدراكا، ولكن حسبنا أن نبيّن واقع هذه اللغة المتخصصة في المؤسسات التعليمية الجامعية في علاقتها بما يأخذه الطالب من مقررات معرفية مقيّدين ذلك بما هو جار في أقسام اللغة العربية وآدابها، ثم بعدها نعقّب في حدود ما يخدم إشكالية المداخلة.

غياب اللغة المتخصصة في مراحل تكوين الطالب الجامعي :

الناظر إلى حال فعل التعليم والتعلّم في واقع المؤسسات الجامعية العربية –إلا من رحم ربّك - يجد أنّ علة غياب الاهتمام باللغة المتخصصة يعود في أصله الأول إلى عدم تحقيق نوع من التناسق والترابط بين المادة المعرفية المُقدَّمة للطالب وإجراءات اللغة المتخصصة في المادة نفسها، وذلك من جهة التصور والمنهج والطريقة، مما كان سببا في توسعة الهوة بين اللغة العامة المقدمة من لدن أستاذ المادة ومضمون مجريات المادة المعرفية، وهو ما جعل صفة التخصص ينعدم وجودها جملة وتفصيلا .

والجدير بالذكر أنّ المراحل الأولى في تكوين الطالب الجامعي لاسيّما الابتدائية والمتوسط يظل الطالب فيها يسير مع الفعل التعليمي والتعلمي بعين واحدة ينطلق من عمومية اللغة ليعود إليها من جديد.بعبارة أخرى ينطلق تصوره وإدراكه للأشياء المحيطة بالمادة المعرفية من واقع اللغة العامة بنظامها الصوتي والصرفي والتركيبي والدلالي ومن ثم المصطلحاتي السّاري على هذه الشاكلة ويعود إليها من جديد؛ فهو في الأصل يدور في حلقة مغلقة ومفرغة إلى حد كبير؛ لأنّها حلقة لا تتعامل من جهة المادة المعرفية إلا مع نفسها، وهنا يصبح الفكر والعقل لا يسيران وفق تصور شامل من شأنه أن يجعل اللغة العامة تعيش لحظة وجودها على سبيل مبدأ الاستلزام الحواري مع اللغة المتخصصة التي تنطلق من ذات هذه اللغة العامة لتنحصر في جهة معينة قصد تحقيق نوع من الدقة وفق ما يقتضيه شرط التخصص.

ثم إنّ الراجع إلى حال هذا النوع من الهوة الواقعة بين اللغة العامة والمتخصصة في هذه المراحل الأولى من تكوين الطالب، يجد أنّ السبب الرئيس يتجه نحو جهتين اثنتين: جهة تتعلق بمن يُقدّم المادة المعرفية وهم الأساتيذ، وجهة تتعلق بواقع

الطالب على جهة الاستقبال(التلقي)والفهم والاستيعاب ثم الربط بين ما هو مجرّد وما تقتضيه طبيعة المادة المعرفية في تلازمها مع خصوصية الواقع الذي يعيش فيه الطالب.

أولا : على مستوى المُوجّهين(الأساتذة) :

الثابت الذي لربّما غفل عنه بعض السادة الأساتيذ أنّ الواقع المعرفي من حيث التصور والرؤية والمنهج والوظيفة مبني أساسا على ما يقتضيه التصور الاجتماعي ، وأنّ التفاعلات الصفية داخل المؤسسات الجامعية هي في تلازم تعالقي مع ما يجري خارج الجامعة ، وعليه فإنّ دراسة الواقع التعليمي البيداغوجي الجامعي بمعزل عن السياق الثقافي والاجتماعي ، يؤدي حتما وبالضرورة إلى تكديس لحقائق معرفية ذهنية واقعية منقطعة تماما عن سياقها الإنساني[١].

ولعل ما نلاحظه في غالبية الأساتيذ أنّ هذا الأثر ينعكس في طبيعة المادة المعرفية من جهة التعامل معها كموجه(الأستاذ)وكإرسال(الطالب المتلقي) وكانعكاس(الواقع وما يقتضيه من مبدأ التقاطع والتعايش)، ومن ثم فإنّ الواجب ممن يكرّس الفعل التعليمي التوجيهي على مستوى الواقع الجامعي أن يكثر من الأبحاث فيما يستوجبه السياق البيداغوجي التطبيقي ، وأيضا فيما له الأثر البالغ في هذا المجال بالذات ، وهو مراعاة السياق الإثنوغرافي الذي له دور أساسي ومهم فيما يخص

(١) مأخوذ من مشروع بحث قمنا به مع مجموعة من الباحثين ، وهم : الدكتور بلقرنين عبد القادر من قسم الترجمة ، والدكتور بلقندوز الهواري من قسم اللغة العربية ، والمتحدث رئيسا ، عنوانه : تحليل الخطاب الجامعي البيداغوجي.مقاربة سوسيوألسنية في برنامج تعليم اللغة العربية وآدابها ، مركز البحوث الأنثربولوجية والاجتماعية بوهران سنة٢٠٠٧ - ٢٠١٠.

التخطيط وفق ما يجري من تفاعلات ديناميكية في عالم التصور الإنساني ومعانيه، بما يخدم الإطار التعلمي في واقعه الجامعي؛ فكرا وعقلا ومنهجا وطريقة ومقصدا، ولكن المعنى الذي نريده في هذا التصور الإنساني "لا يكمن في كل ما يقال، بل بعضه يكمن فيما لا يقال"[١].

واللافت للنظر أنّ غالبية الدراسات الجامعية السّائرة على لسان حال الأساتيذ الموجهين وفق ما يقتضيه الفعل البيداغوجي التعليمي سائرة وباقية على شرط "الكم" قصد إثبات الفرضيات أو نفيها، وليس "النوع" القائم على شرط شمولي يريد إثبات الفرضيات أو نفيها عن طريق الفعل التساؤلي الذي يستوجب تصورا ومنطقا وعقلا وفكرا هو أميل إلى الدقة والتخصص منه إلى التلقين والحفظ والاستظهار؛ على أساس أنّ المعرفة تستوجب من جهة الفعل التعليمي ملازمة فعل التساؤل الذي هو في تواصل دائم ومستمر للوعي القائم في عالم الأشياء، ومن ثم يصبح المعنى ليس قائما في الأشياء، بل الوعي للشيء هو الذي يجسّد معالم المعنى القائم في المعرفة[٢]، وهنا بالذات لاحظنا في غير موطن ممن يقدّمون المادة المعرفية للطلاب في الجامعة لا يركّزون على هذا الجانب الثاني الأساس، وهو الوعي للشيء الذي له القدرة الكافية في إضفاء المعنى على الظاهرة مما يحقق في نهاية المطاف نوعا من التلازم بين المادة المعرفية وصفة التخصص الدقيق لما تمتاز به من مدونة مفاهيمية ومصطلحية.

إنّ مثل هذا المنهج البيداغوجي كان سببًا في غياب معالم الرؤية التخصصية التي تطلبها كل مادة معرفية سواء في العلوم الإنسانية أو العلوم التجريدية، وإن كنا بحكم تخصصنا في مجال العلوم الإنسانية وجدنا هذه العلة غير المحمودة قد كرّست في

---

(١) المرجع نفسه.

(٢) نفسه.

كثير من المقررات أو المواد المقدمة للطالب الجامعي من نحو وبلاغة وأصول النحو وأدب وهلم جرا مما يجري الآن في غالبية المؤسسات الجامعية العربية.

إنّ الموقف الاتصالي بين الأستاذ والطالب الجامعي لا يمكن اختزاله إلى مجرد انتقال تلكم المعلومات والحقائق المعرفية من الأستاذ إلى الطالب، بل هي أبعد من ذلك تقوم على تفاعل وتبادل واشتراك ومجاورة ضمن ما اصطلح عليه بالتأثير والتأثر، ولعل تجسيد معالم التأثير والتأثر[١] على واقع الطالب الجامعي لا يتم عن طريق الفعل التعليمي المجرد القائم على علاقات سببية وقياسية وحجاجية وجدلية(لاسيّما في سياق علم أصول النحو والبلاغة)، بل يتحقق عن طريق منهجية دقيقة وخالصة تساعد على تحقيق فهم دقيق ووعي عميق للظاهرة المدروسة، بحكم أنّ لبّ ما تقوم عليه المنهجية من جهة التصور أنّها تساعد على تحقيقي مستلزمات الفعل الإدراكي، ومقتضيات الفعل الإنشائي الذي بدون شك يحرّك في طيات المادة المعرفية تلكم الصفات والملامح للسياق التخصصي المعرفي، ويحرك في الوقت آنه إدراكات الطالب الجامعي بما يؤهّله من معرفة المادة المعرفية وفق سياقها التخصصي.

واللافت للنظر في هذا النوع من الغياب في شأن لغة التخصص والاهتمام بها اهتماما صريحا أو تلميحا، أنّ العلة التي جعلت هوة لغة التخصص تزداد بشكل غريب في هذه السنوات الأخيرة، أنّ الخطاب البيداغوجي التعليمي الجامعي الذي يحقق وسطية محكمة بين واقع الوزارة(إصدار الأحكام)والأستاذ(الموجه والمبيّن والمتعامل مع المادة)، أدى بغالبية الأساتيذ -إلا من رحم ربّك - يتأثرون بهيكلية المضمون فيما يستوجبه المقرر شكلا، وظل مبدأ الاجتهاد من قبل الأستاذ غائبا إن لم

---

(١) المرجع نفسه.

نقل منعدما ألبتة، مما أسفر على انغلاق تام على مستوى المقررات وعدم الولوج فيها بما تنماز به من تخريجات عقلية ومنطقية ومعرفية ومنهجية لها القدرة الكافية في فتق مكامن ما هو مستقر في المقررات من لغة متخصصة تختلف باختلاف طبيعة المقررات الدراسية.

إنّ علة غياب لغة التخصص من خلال المقررات أو المواد المعرفية المقدمة للطالب هو أنّ هذه المقررات يمكن أن توصف من جهة المنهج أنّها تحتوي على بنيتين: أولاها بنية غير محكمة، وثانيها بنية محكمة. الظاهر أنّ غالبية الأساتيذ قد ركّزوا اهتمامهم على البنية المحكمة فيما يقتضيه المقرر ظاهريا دون الولوج إلى الباطن، مما نتج عن ذلك أن كل الأساتيذ يقدمون المادة المعرفية دون مراعاة ما تنطوي عليه هذه المواد من لغة متخصصة هي من لب المادة والتي تستقي مجرياتها المفهوماتية والمنهجية والوظيفية من اللغة العامة؛ فيظل الأستاذ حينها يتبنى الخطاب البيداغوجي التعليمي الجامد لا الحركي، والذي فيه من التقيّد والجمود والوقوف عند حرفية ما تمليه النصوص والأحكام، مما يكون سببا في غياب إن لم نقل في قتل نوعية اللغة المتخصصة التي يقوم عليها المقرر.

على غرار البنية غير المحكمة التي تعطي للأستاذ شرعية كاملة وكافية في التعامل مع مضمون ما تقتضيه طبيعة المقررات أو المواد المعرفية؛ حيث يجوّز له مقام التعامل الخروج عن طبيعة واقع النصوص، مثريا ما يستوجبه مقام النقاش من استلزامات حوارية جدلية قياسية، مؤهلة الطالب لأن يدخل في نقاش وحوار وتبادل من شأنه أن يجعله يعيش مع طبيعة المادة المعرفية شكلا ومضمونا؛ الأمر الذي يجعل الأستاذ شيئا فشيئا يذهب بالطالب إلى تلكم الخصائص التي ينماز بها المقرر من جهة

ميزة التخصص التي تجري على لسان حال المدونة المفاهيمية والمصطلحية الذي يقوم عليها هذا المقرر أو المادة المعرفية.

لنبتعد نوعا ما عن السياق التخاطبي المجرّد في هذا المقام المتعلق بالبنيتين المحكمة وغير المحكمة السائرتين على لسان حال الأستاذ في علاقته بالطالب عن طريق مقتضيات المقررات أو المواد المعرفية، ولنضرب مثالا واحدا على هذا الشاهد المشهود في حقّ غياب الإجراء التخصصي فيما يقدّم للطالب، ولنقتصر حسب تخصصنا واهتماماتنا على دراسة النحو العربي ثم نعقب حسب ما يتماشى مع طبيعة مضمون المداخلة.

ثانيا : على مستوى خصوصية واقع الطلاب(التلقي والمعاملة) :

غياب مهارات لغة التخصص في تدريس مادة النحو العربي :

بحكم أنّ الوجود المعرفي في عالم الخطاب قائم على ما قيل من قبل ؛ فإنّ البنية غير المكنة التي يتوزع وجودها التعليمي البيداغوجي عبر الأستاذ والطالب معا ؛ مطلب أساسي يستوجب من الأستاذ إعادة تشكيل خطاب قيل من قبل ولكنّه يظل يقال دائما وفي استمرارية مطلقة حسب ما يستوجبه الواقع المعرفي والبيداغوجي والمنهجي الذي يخدم تصور الأستاذ أولا ، وتصور المادة المعرفية ثانيا وتصور المؤسسة ثالثا. وأما من جهة الطالب فإنّه لا يمتلك قدرات فائقة وأهلية علمية ومنهجية متميزة في إعادة النظر فيما قيل من قبل، أو لربّما -لا سامح الله - الاعتراض على الخطاب المقترح أو المفروض عليه، ولكنّه مع ذلك من باب ما تسمح به البنية غير المحكمة من سياق اجتهادي شامل يمكن عن طريق مَعِية الأستاذ وتوجيهه أن يستشف خصوصية المقرر المقدّم له وفق ما يتماشى مع روح عصره حسب نوعية التخصص الذي يتعلمه من قبل المواد المعرفية.

لعل ما أشارت إليه الباحثة اللسانية ماري هيلين مورسيل(Marie Helene Morsel)في شأن شمولية الخطاب التربوي الشامل لخصوصية اللغة المتخصصة الجارية في المادة المعرفية كفيل في جعل الخطاب التعليمي أن يحقق نوعا من الاتساق والانسجام مع طبيعة الحقول المعرفية ؛ فهي ترى أنّه يمكن التمييز بين "سلسلة من المقامات أو الأنساق (درس -معاملة -تبادل -حركة -فعل)، ومحاولة النظر في العلاقات القائمة بين الفعل وتحقيقه اللفظي/النحوي، والأنساق الأكثر أهمية هي التبادل والحركة"[(١)].نحاول أن نستشف مدى شمولية هذه الجهات من واقع مهارات لغة التخصص في ما يستوجبه التصور النحوي على يد من يقدمونه في غالبية المؤسسات الجامعية، وذلك من جهة المدونة المفاهيمية والمنهج والطريقة والهدف.

غالبية ما يلقى في سياق التدريس من لدن أساتذة النحو العربي لا يخرج عما هو قائم في سياقه القواعدي المغلق الذي لا يخرج عن وصف خارجي سطحي للفعل والفاعل والمفعول والتمييز والحال وهلم جرا. في الوقت الذي نجد فيه أنّ غالبية المفاهيم النحوية التي أشار إليها النحاة قديما تحتضن في عمقها الدلالي حقائق عدة لها علاقة بالمنطق والفلسفة وعلم الجدل ومستلزمات الحجاج وغيرها، ولعل الدليل على ذلك أنّ معظم المفاهيم النحوية استطاعت أن تحقق نوعا من التقاطعات مع الحقول المعرفية على ألسنة كثير من النحاة قديما كسيبويه وابن جني والسيرافي والزجاج والزمخشري والسيوطي وهلم جرا.

في هذا المقام بالذات يمكن لسائل أن يسأل أين الجهة التي يتجسّد فيها غياب الاهتمام باللغة المتخصصة في الفعل التدريسي؟ نقول إنّ معظم الأساتيذ الجامعيين

---

(١) -Ellug; Les échanges langagiers en classe de langue- un groupe de chercheurs Université de Grenoble ٣, Paris, ١٩٨٤. P,١٣٠.

الـذين يقـدّمون مـادة النحـو دائمـا نجـدهم يتعـاملون مـع المفهـوم النحـوي داخـل بنيتـه التركيبيـة دون النظـر إلى الفعـل الاسـتلزامي الـذي يحققـه المفهـوم مـن دقـة داخـل البنيـة وخـارج البنيـة. أمـا علـى مستوى الـداخل فلأنّـه يحقـق نوعـا مـن الترابـط والتناسـق مـع خصوصية التركيب وفق ما يتماشـى مـع طبيعـة التصـور النحـوي، وهنـا يتحـرك مسـار التخصـص مـن جهـة المفهـوم داخـل البنيـة آخـذا شـيئا مـن لـوازم مـا يقـوم عليـه النظـام اللغـوي العـام، ثـم في الإطـار الخـارجي نجـد الدقـة يتوسـع وجودهـا حسـب مـا تمليـه تخصصية المفهوم النحوي الـذي يمكـن أن يطبّـق ويستخدم في سياقات معرفيـة أخـرى، وهـذا مـا يجعـل التخصـص في إطـاره النحـوي يتخـذ لنفسـه شـرعية مـن حيـث التصـور حسب المدونة، ثم من جهـة المنهج حسـب التصـور، وأخيرا مـن جهـة الوظيفـة حسـب الحكم النحوي.

إنّ سـبب غيـاب مهـارات اللغـة المتخصصـة فيمـا يقـدّم للطـلاب مـن مفـاهيم وحقائق نحوية أنّ النحـو لازال يـدور في فلكـه الكلاسـيكي المنهجـي الـذي ثبـت وأثبـت لنفســه -حســب الدراســات - عــدم فاعليتــه ونجاعتــه في تحقيــق الغايــة التواصلية؛ والسبب في ذلك أنّ هذه المناهج الكلاسيكية همّها الوحيد أنّها تحقـق مهـارة مغلقـة تلقـن تأويـل العلاقـات الدلاليـة حسـب مـا يتماشـى ظاهريـا مـع العلاقـات التركيبية(فعل، فاعل، مفعول...)، وتبعا أيضا لما تمليـه ركنيات الإسـناد وفـق ضـابطها المعياري، دون أن تحتفي -حسب ما أشار إليه فان ديك(Dik) -[1]بالقوالب الوظيفيـة للفعـل التـداولي اللغـوي المـتغير والمتجـدد، والـذي يعطـي لخصوصـية القالـب بعـده الاستعمالي حتى تأخذ العلاقة بين اللفظ والمعنى بعدها الشـمولي المستغرق لخصوصـية

---

(١) Cf Dik, S,C, The theory of functional grammar, ١٩٨٩.-

القالب من جهات عدة نحوية ومنطقية واجتماعية ومعرفية وهلم جرا، وهو ما يجعل مهارة اللغة المتخصصة تحط رحالها على هذا النوع من القوالب مجسّدة معالمها على السياقات المعرفية التي تستجيب لذلك.

يلخص فان ديك هذه القوالب الوظيفية التي تخص الفعل التداولي اللغوي وفق سياقه الاجتماعي التواصلي على محطات عدة يمكن أن نوجزها في النقاط الآتية[1]:

- القالب النحوي: يتعلق بكل ما يندرج تحت الحقائق اللغوية من صوت وصرف وتركيب ودلالة، والتي تؤهّل وتمكّن المؤوّل إدراك المعنى للعبارات والاستخدامات اللغوية، بما يسمح بتشكيل بنية تحتية لتخريج تأويل حسب ما تنماز به العبارات من بعد تواصلي؛
- القالب المنطقي: يقوم هذا القالب على مستلزمات القواعد الاستدلالية، وذلك باشتقاق بنيات تحتية من البنية التحتية الممثلة في القالب النحوي، ثم محاولة إسقاطها وفق شرط الاستلزام التخاطبي على ما تستوجبه التمثلات الدلالية والتداولية محققة في نهاية المطاف ملاءمة من نوع خاص للعبارة مع خصوصية المقام الذي تختلف جهاته الاستعمالية المدققة حسب مبدأ الاستعمال اللغوي على نحو: الاستفهام والالتماس والطلب والاعتذار والتحضيض وهلم جرا؛ على أساس أنّ مثل هذه العبارات يحققها الوجود الاستعمالي القواعدي(الإسناد، النبر، التنغيم، الحذف، الإمالة وهلم جرا)؛

---

(١) Cf Ibid.

- القالب المعرفي: همّ هذا القالب أنّه يخزّن تلكم المعارف الموسوعية والصور السياقية الخارجة عن الفعل الإنجازي اللغوي، ناهيك عن المعارف الأخرى الواردة إليه محاولا أن ينظّمها تنظيما محكما حتى تكون جاهزة بالنسبة للذي يريد أن يحقق فعلا تأويليا يتماشى مع خصوصية السياق المعرفي؛
- القالب الاجتماعي: بحكم أنّ طبيعة الفعل الاجتماعي يستوجب مشاركة ومجاورة بين المخاطب والمتلقي؛ فإنّ هذا القالب يكون همّه الوحيد مدّ المؤوّل بهذه المعارف الاجتماعية التي يتحقق وفقها أساليب الأمر والطلب والنهي والنصح وغيرها، والذي من شأنه أن يجسّد معالم الفعل التلائمي مع الوضع الاجتماعي؛
- القالب الإدراكي: يشمل هذا القالب جملة من المعارف الحسية التي تخزن بدورها في سياقها المعرفي لاستحضارها وقت الحاجة والضرورة. بعبارة أدق عندما يغيب فعل المكملات المعرفية في بنية الملفوظ، يتحك القالب الإدراكي بما يتماشى مع ضرورة الحاجة التي تستوجبها العلاقة بين اللفظ وخصوصية السياق.

هي إذاً قوالب وظيفية ذات طابع تداولي فلسفي منطقي محض من شأنه أن يعلي من التصور اللغوي تعلُّما وتعليما ومنهجا ووظيفة. غير أنّ التساؤل الوجيه في هذا المقام بالذات هو ما منزلة التصور النحوي العربي في واقع الطالب الجامعي من جهة اللغة المتخصصة؟ وهل بالإمكان المرور عبر التصور النحوي دون الوقوع عند أساليب التدريس الكلاسيكية(اللغة العامة)؟ وهل من بديل معرفي ومنهجي وإجرائي

يأخذ بعين الاعتبار خصوصية الواقع الجامعي والتكوين السابق للطالب الجامعي في مراحل ما قبل التدرج؟

نذهب مع ما ذهب إليه أحد من الزملاء الباحثين في مجال الترجمة الدكتور بلقرنين عبد القادر[١] حين رأى في هذا النوع من الإشكال القائم في شمولية التصور النحوي بما يلازم شرط التخصص، أنّه لا يمكن تحقيق هذا الهدف إلا بوضع الإطار النحوي وفق ما يستوجبه السياق المعرفي القائم في واقع الطالب، وهو سياق متحقق باللغة العربية (اللغة العامة). بمعنى أنّ القالب المعرفي للغة العربية(اللغة العامة) سوف يشكل على حد تعبير –أحمد المتوكل - بنية تحتية[٢]للمرور نحو اللغة الأجنبية ونحو تمثّل قوالبها[٣].

لعل الميزة الأساسية التي نستشفها حسب ما ذهب إليها الباحث عبد القادر بلقرنين سالف الذكر، أنّ معالجة غياب مهارة التخصص يكمن في استثمار معارف البنية التحتية العميقة التي لها القدرة الكافية في جعل مادة النحو تتحرك وفق سياقها الوظائفي الذي يجعل سمة التخصص تنبثق على سطح البنية السطحية من جهة التناول، ثم يدقّق أمرها الاسعمالي الوظائفي على ما تستلزمه البنية التحتية

---

(١) أستاذ في قسم الترجمة. جامعة بلقايد تلمسان الجزائر. باحث متخصص معروف ليس فقط في الجزائر حتى في كثير من البلدان، له إسهاماته المعرفية والمنهجية والتقنية في مجال تعليمية الترجمة، وأيضا له مشاركات في ملتقيات عدة داخل الوطن الجزائري وخارجه.

(٢) ينظر بالتفصيل إلى كتاب أحمد المتوكل: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية. دار الأمان للنشر والتوزيع. الرباط، ١٩٩٥.

(٣) ينظر بلقرنين عبد القادر. مشروع تحليل الخطاب الجامعي البيداغوجي. مقاربة سوسيوألسنية. المرجع السابق.

العميقة ؛الأمر الذي تنعكس خصائصه على واقع الطالب الجامعي حينما نوجهه توجيها دقيقا لا يقف عند الإطار السطحي للمفاهيم النحوية بقدر ما يغوص في بنيته العميقة، وهو ما يؤهّل الطالب أن يتكوّن في تصوره شيء من هذه المهارات المتعلقة بلغة التخصص، وعليه فإنّ الحجة المنهجية في إخراج النحو من قالبه الضيق إلى قالبه الوظائفي التحتي هو أن يسلك مسلك ما سمي في مجال الدراسات الوظائفية بالنحو الوظيفي، والذي مؤدّاه أنّ "ما تتقاسمه اللغات لا يكمن في سطح العبارات اللغوية، وإنّما في بنياتها التحتية، أو العميقة...فاللغات وإن تباينت من حيث شكلها السطحي، تبدو متقاربة حين ترجع إلى بنياتها التحتية"(١).

إذاً لكي نؤسس مظاهر اللغة المتخصصة في واقع الطالب ينبغي للأستاذ أن يحقق فعلا تعليميا توجيهيا يقوم أساسا على مبدأ التنويع بقدر المستطاع من جهة ما تتحرك فيه المفاهيم النحوية من بابها القواعدي الوظائفي ،دون الابتعاد عن فلك ما تمليه اللغة العربية(اللغة العامة) ؛ فمثلا عند دراسة نص فلسفي أو منطقي أو جدلي ، يمكن فتح المجال للنقاش حول طبيعة الموضوع من واقع الطلبة ومعيشهم، ويؤدي الأستاذ دور الموجه والمؤطر لهذا الحوار والنقاش، وكلما لاحظ شيئا مما لا تقتضيه طبيعة التخصص في الموضوع تبعا للمفهوم النحوي يتدخل ببيان قاعدة نحوية بسيطة يحدوها نوع من الدقة المتناهية والسائرة على خصوصية البعد الوظائفي طاغيا عليها جهة التخصص أكثر من جهة العموم، وهنا تتجسّد معالم التخصصية في شخصية الطالب الجامعي ؛الأمر الذي يؤهّله سلفا أن يتعامل مع الظاهرة اللغوية وفق هذا

---

(١) أحمد المتوكل: قضايا اللغة العربية. المرجع السابق. ص: ١٩٣.

التصور النحوي التخصصي حسب شمولية المهارة التي اكتسبها في السياق التعليمي الجامعي.

لعل خير مخرج علمي ومنهجي وإجرائي يمكن أن يجسّد معالم مهارات التخصص في واقع حياة الطالب الجامعي من خلال ما يقدّم له من مفاهيم نحوية، أن يراع الإطار التصوري المفهوماتي والموضوعاتي والواقعي الذي يمكن له أن يحرّك اللغة العامة أولا ثم اللغة المتخصصة المتمثلة في سياقها النحوي المنطقي والجدلي والفلسفي والحجاجي ثانيا. ويمكن تجسيد هذا المخرج عبر محطات أشار إليه الباحث اللساني المغربي الفاسي الفهري، وهي على النحو الآتي[1]:

- تغيير الواقع اللغوي(اللغة العامة في تلازمها مع لغة النحو العربي)، وذلك توخيا للمعيش اللساني(Bain linguistique) المنبثق من التصور السوسيو -ثقافي للخطابين: المنطوق والمتداول
- توليد المصطلحات الفنية وغير الفنية المستعملة في الخطاب اللغوي العادي(اللغة العامة)، دون الخروج عن هذا الإطار وذلك بما يخدم التصور النحوي وفق سياقه التخصصي.
- إعادة النظر في أجهزة اللغة العربية(اللغة العامة) قصد تجديد أساليب التعبير الملازمة لشرعية القواعد في إطارها القواعدي والوظائفي والتداولي، والذي من شأنه أن يتيح الفرصة الكافية للتطويع وفق مستلزمات حاضر اللغة العربية تماشيا مع سمة التخصصية التي هي في تطور ملحوظ ومستمر.....

---

(١) ينظر عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية.دار طوبقال للنشر، المغرب، ط١، ١٩٨٥، ص ص: ٥١ -٥٢.

- إعطاء المساحة الكافية والشافية في مناهج الدراسة المتعلقة بتعليمية النحو العربي، لدراسة تاريخ النحو والفكر المؤسساتي الذي أنشأه وأسّسه بنى في رحاب ذلك كل أبوابه، لا عن طريق التلقين والحفظ والاستظهار، بل زيادة على ذلك عن طريق مبدأ الحوار والعقلية الناقدة الفاحصة الملازمة لشرط توجيهي قويم ودقيق وشامل من لدن أساتذة النحو العربي، مراعين في ذلك خصوصية ما يقوم عليه مفهوم الاصطلاح من الدقة المتناهية التي تتوزع من خلالها المفاهيم النحوية كما رسمها الأوائل رحمة الله عليهم، كالجرجاني(ت ٨١٦هـ) والكفوي (ت١٠٩٤هـ) والتهاوني (ت١١٥٨هـ) والزبيدي(ت١٢٠٥هـ) وغيرها ،وهي الجهات الأربع التي هي من عمق ما تقوم عليه اللغة المتخصصة: الاتّفاق، والطائفة المخصوصة، والشيء المخصوص الذي يعني اللفظ والمفهوم وأخيرا النقل أي نقل الشيء عن موضعه الأول؛ إذ عملية النقل تعني التحول الدلالي في المعنى[1]. ولعل ميزة الاصطلاح الذي فصّل وتعمّق فيه الأوائل من العرب على اختلاف مجالاتهم المعرفية، ينم عن تلكم الميزة التي تنماز بها اللغة المتخصصة، ولذلك كانت الطائفة المخصوصة -على تعبير القدامى - هي الطائفة

(١) يمكن العودة على نية التفصيل في خصوصية اللغة المتخصصة السّائرة على لسان حال ما أشار إليه القدامى في اصطلاح النحاة وغيرهم إلى مريم الشويكي: الاصطلاحات النحوية والصرفية عند المبرد في المقتضب وابن السراج في الأصول دراسة وصفية تحليلية. عمان، الأردن. ٢٠١٥.ص: ٢٧ وما بعدها بشيء من التصرف

المتخصصة في موضوع أو حقل أو تصور معرفي معين، بحيث تكون هذه الصفة المخصوصة الملازمة للإطلاق الاصطلاحي سواء نحويا أو بلاغيا أو فلسفيا أو غيرها لا تفهم إلا من أهل الاختصاص، وهنا يتحرك مسار اللغة المتخصصة في مثل هذا النوع من المواضيع التي يحتويها شيء من الدقة المتناهية، وهذا ما ذهب إليه الباحث اللساني العربي محمود فهمي حجازي حين حدّد مفهوم الاصطلاح بأنّه"كلمة لها في اللغة المتخصصة معنى محدّد وصيغة محدّدة، وعندما يظهر في اللغة العادية يشعر المرء أنّ هذه الكلمة تنتمي إلى مجال محدّد"(١).

- إلمام غالبية الطلاب بالمفاهيم والمصطلحات والمهارات الكافية قصد التعامل مع ما يجري في الوجود المعرفي المعاصر لاسيّما ما تعلق بمجال المعلوماتية، تصورا وتقنية ومنهجا وإجراء، وهذا بعدما يتشرب الطلاب من منبع تراثهم اللغوي الأصيل في سياقه العام المجرد، ثم وعيهم بما تمتاز به اللغة المتخصصة الجارية على لسان حال المقررات الدراسية، مما تسهل عليهم عملية الإسقاط والربط والسير عبر المناهج المختلفة التي يقتضيها السياق المعلوماتي، محاولين تجسيد ذلك عن طريق تلكم المهارات المعرفية والإجرائية التي تلقوها في المؤسسات التعليمية الجامعية.
- تدريب الطلاب على القراءة الناقدة البنّاءة للأطر المعرفية التي تحتوي على تلكم الخصائص المعرفية والمنهجية القائمة في اللغة المتخصصة، وهذا لا يتحقق لهم إلا بالاستعانة والاهتمام والرعاية المتواصلة غير المنقطعة

---

(١) محمود حجازي: الأسس اللغوية لعلم المصطلح. المرجع السابق. ص: ١١.

بتعليمية اللغات الأجنبية التي تعد منفذا ومعبرا يلجون عن طريقه إلى خصوصيات التخصص الجارية في الحقول المعرفية ؛ فتكتسب لديهم مهارات شاملة وواسعة النطاق.

ما نريده من وراء تعليمية النحو في رحاب اللغات المتخصصة أن يراعي أساتيذ هذا المقرر شمولية الفكر النحوي الفلسفي والديني والمنطقي والعقلاني الذي تحركت في ضوئه غالبية أقلام القدامى فتركوا لنا هذا الزخم الفكري المعرفي الهائل ، وهو زخم بدون شك قد احتوى على خصوصية اللغة المتخصصة للتصور النحوي وغيره ، من حيث الحكم والتقدير والمنهج والإجراء والوظيفة والمقصد ، وهي حقيقة لها القدرة الكافية أن تكشف لجيلنا المعاصر ممن نكونّهم في الحرم الجامعي أن يأخذ زادا معرفيا قويا في هذا النوع من التخصص التي يمتاز به حقل النحو العربي ؛ مما يؤهّله المقام أن يعيش في طيات النصوص حسب مستلزمات اللغة المتخصصة التي يقوم عليها النحو العربي ساريا على مقتضياتها في التعامل مع واقع الظواهر والحقائق التي هي امتداد معرفي وفكري وثقافي لا ينقطع بين النصوص والخطابات.

غياب مهارات التخصص في تعليمية البلاغة العربية :

طرفا من الحديث وليس كلّه في شأن واقع تعليم الدرس البلاغي من قبل الأساتيذ عن طريق ما يتلقاه الطلاب من مفاهيم ومصطلحات وأحكام ، نرى أنّ الحصيلة المعرفية للممارسات التعليمية المتعلقة بتدريس البلاغة العربية في المؤسسات الجامعية لا تزال تكرّس النموذج التقليدي المعياري الذي يطغى عليه شرط التلقين والحفظ والاستظهار وخاصة من حيث المعطيات والمنهج ، كما هو عليه الشأن في مجال النحو العربي وأصوله. ولعل هذا التصور ساهم بقدر كبير في عرض بلاغة موصوفة

من خلال اعتماده على معطيات بلاغية تاريخية[١]. من هذا المنظور أضحت غالبية برامج التدريس تقدم عرضا مستفيضا عن تاريخ البلاغة، بدل عرض بلاغة واصفة تنكب على مدارسة الشفوي والمكتوب من الاستعمال اللغوي المعيش من مثل الروايات والمحاضرات وغيرها من الخطابات. زيادة على ذلك استرشاد بمعطيات لغوية يمكن أن تنتزع من سياقاتها التداولية بغية تجديد هوية المادة البلاغية وعلمنة موضوع الوصف اللغوي[٢]، حتى نتمكن من استظهار أهم المظاهر التصورية والمعرفية والإجرائية التي تمتاز بها اللغة المتخصصة في سياقها البلاغي؛ فينقسم حينها التصور البلاغي إلى لغتين: لغة عامة وهي اللغة التي يظل يدور فلكها الاستعمالي في سياقه البلاغي العام المتفق عليه عند أهله ومؤسسيه، ولغة خاصة مقتلعة من هذا العموم.

ولئن كان في حكم الإمكان الانتهاء إلى غاية مثلى في افتراض نسق استدلالي جديد لوصف البلاغة العربية؛ فإنّ محاولة من هذا القبيل ينبغي لها أن تنطلق من الاستعمال اللغوي العربي، لا من تاريخه أو تاريخ البحث فيه[٣]. وعليه فإنّ هذه المسلّمة المعرفية والمنهجية والإجرائية من شأنها ي أن تمنحنا شرعية الاشتغال بالبحث فيما له علاقة بالتخصص الملازم لطبيعة المفاهيم والمصطلحات التي يقوم عليه التصور البلاغي بعيدا عن التقليد والتلقين واقترابا مما يستوجبه قانون الاستعمال اللغوي السّاري مع واقعنا اللساني المعيش، بوصفه جزءا من البلاغة العامة، ما دامت هذه

---

(١) ينظر بلقندوز الهواري.تحليل الخطاب الجامعي البيداغوجي. مقاربة سوسيوألسنية. المرجع السابق.

(٢) ينظر المرجع نفسه.

(٣) ينظر المرجع نفسه.

الأخيرة(اللغة المتخصصة البلاغية) مدونة لغوية تضم قسما هاما من المادة الانزياحية التي لا يمكن أن تبتعد عن شرط الدقة المتناهية.

غياب لغة التخصص في تقديم مادة البلاغة :

لا جرم أنّ المتمعن فيما يحتويه مقرر البلاغة العربية المقدّم لطلبة أقسام اللغة العربية في غالبية المؤسسات الجامعية، يدرك حقيقة معرفية تصب في عمق مظاهر لغة التخصص، وهي أنّ الخطاب الإقناعي الحجاجي السّاري على مستلزمات الاستدلال بصوره وأشكاله لا يولون إليه أساتذة البلاغة -إلا من رحم ربك - أيّ اهتمام ، وذلك من جهة التصور والمنهج والطريقة والهدف، ولعل دليلنا على ذلك أنّ جلّ المفاهيم البلاغية المقدمة للطالب دائما تسير وفق نسقها التقليدي البلاغي القديم دون النظر إلى ما تستلزمه هذه المفاهيم من سياق وظائفي يعطي للمفهوم حقّه وللواقع الاستعمالي حقّه ولمستلزمات المفهوم فيما يدل عليه المفهوم في الوسط اللساني المعيش حقّه، وهو ما يجعل لغة التخصص تتنفس تنفسا معرفيا وإجرائيا حسب ما تمليه طبيعة حقل البلاغة. لكن لسائل أن يسأل كيف يمكن تجسيد معالم لغة التخصص عن طريق شرط الإقناع والحجاج والجدل الذي يستوجب طاقة فكرية من لدن الطالب الجامعي المتلقي؟

لما كان الحجاج على جهة الاستعمال يسير على اتجاهين اثنين: اتجاه يصب في الخطاب وهو ما سماه أهل الاختصاص بالحجاج الخطابي، واتجاه يصب في الجدل

والمدعو بالحجاج الجدلي[1] ؛ فالأول يعتمد على مبدأ التصديقات والتي تستوجب منطقا خاصا في التعامل مع الظاهرة التي تحتوي هذا النوع من الحكم، وغالبا ما يكون الحجاج الخطابي يسير على دقة متناهية في استثمار المعطيات التصورية التي تحقق شرط التصديق في الخبر بما يتماشى مع طبيعة السياق التخاطبي الحجاجي، وهنا نجد اللغة المتخصصة تظهر جليا في تجسيد ملامح التصديق القائمة في العلاقة التخاطبية بين الباث والمتلقي. على غرار الحجاج الجدلي الذي يقوم على مبدأ الاحتمالات والمشهورات وتحقيق فعل التدبير المتعلق بالمسائل الخلافية الجارية على لسان حال الاستدلال ومجرياته القياسية والاستقرائية، وهنا بالذات نجد أيضا اللغة المتخصصة تأخذ مسارا آخر من جهة الحركة يختلف عن الحجاج الخطابي؛ إذ تعتمد على تحقيق إسهامات من نوع خاص يتماشى مع طبيعة الفعل الاستدلالي المسلّط على الظاهرة حسب ما يقتضيه شرط القياس والاستقراء. في هذا المقام بالذات يمكن للأستاذ أن يجسّد هذه الحقائق التي يغلب عليها الطابع التجريدي على واقع الطالب من خلال المفاهيم البلاغية من استعارة وكناية وتشبيه والصور العقلية التي يأخذها المجاز بسياقاته الاستعمالية المختلفة، مبيّنا في نهاية المطاف التخصص الذي يلازم هذه الصور من بابها البلاغي؛ فيدرك حينها الطالب أنّ هناك بلاغة عامة ولغة بلاغية متخصصة(أو بلاغة متخصصة)، فيستشف من خلال ذلك تلكم العلائق بين المقدمات والنتائج وفق دقة متناهية يمليها شرط خصوصية السياق المفاهيمي البلاغي الذي تتحكم فيه طبيعة اللغة البلاغية العامة (الإطار المصطلحاتي الذي نشأ في رحابه)، ثم بيان الإطار الخاص

---

(١) ينظر على سبيل المثال لا الحصر محمد مشبال: البلاغة والأصول، دراسة في أسس التفكير البلاغي العربي.ط١، أفريقيا الشرق، المغرب. ٢٠٠٧، ص:٨ وما بعدها. وصابر الحباشة: التداولية والحجاج؛ مداخل ونصوص. ط١، دمشق. ٢٠٠٨، ص: ٥٠ وما بعدها

الذي يليق بهذا المصطلح عن طريق مجريات اللغة البلاغية المتخصصة، والعلة في ذلك أنّ هذا الإجراء التخصصي الذي يتخذه أستاذ البلاغة في عملية الشرح"تعين المتكلم على تقديم حججه في صورة تناسب المقام أو السياق الذي هو فيه، وتصله غرضه من طرح الخطاب على ذلك المتلقي"[(١)].

ثم يزداد تبيان وبروز اللغة المتخصصة في الدرس البلاغي عن طريق ما سمّي عند أهل الاختصاص بـ: تقنيات الخطاب الحجاجي؛ حيث تمثل هذه التقنيات الحجر الأساس للتخصص الإجرائي المعتمد في السياق البلاغي تبعا لمستلزمات المفاهيم البلاغية ومقتضياتها المقامية. والدليل على ذلك أنّ غالبية أساتيذ البلاغة يجسّدون هذه التقنيات ولكن وفق سياقها التلقيني المعياري الشكلي دون الغوص فيما تكتشفه هذه التقنيات من بعد تخصصي يمكن أن يقسم التصور المفاهيمي البلاغي من جهة اللغة البلاغية إلى قسمين: قسم هو باق في سياقه العام(البلاغة العربية)، وقسم هو سار ومتجدد في سياقه الخاص وهو ما يمكن أن نطلق عليه باللغة المتخصصة البلاغية التي همّها الوحيد استثمار تلكم التقنيات الحجاجية حسب شمولية طبيعة النصوص والخطابات التي تستجيب إلى ذلك، محاولة إخراج القالب النصّي أو الخطابي من حيزه المكاني الضيق إلى الواقع المعيش اللساني البلاغي؛ فيتحقق حينها البعد التواصلي ضمن الظواهر اللغوية وغير اللغوية التي يكتنفها شيء من هذه التقنيات الحجاجية التي تساهم بدورها في تحسين وجودة العلاقة التخاطبية حسب طبيعة الحقول المعرفية.

---

(١) عبد الهادي ظافر الشهري: استراتيجية الخطاب.مقاربة لغوية تداولية.دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ٢٠٠٤، ص: ٤٧٧.

يقسم التصور البلاغي تقنيات الحجاج الدالة على شرط التواصل الإبلاغي إلى ثلاثة أقسام: الروابط الحجاجية التي تربط بين حجة ونتيجة، والعوامل الحجاجية، وأخيرا السلّم الحجاجي[١]. عندما نتمعن في الروابط الحجاجية نجدها تجسّد معالم اللغة المتخصصة عن طريق الروابط الحرفية العربية التي تختص بدلالة معينة داخل التراكيب مثل: لكن، حتى، بل، لأنّ، إذن، وأدوات التوكيد. فورود هذه الروابط من شأنه أن ينزل بالمفهوم البلاغي من سياقه العام إلى سياقه التخصصي حسب ما يمليه المقام، والأمر كذلك في العامل الحجاجي الذي هو في الأصل عبارة عن مورفيمات إذا ما تمّ توظيفها توظيفا خاصا ومتميّزا فإنّها تؤدي حتما إلى تحويل الطاقة الحجاجية لهذا الملفوظ على حد تعبير حافظ إسماعيلي[٢]، وهنا بالذات تكمن خصائص اللغة المتخصصة في المفهوم البلاغي الحامل لخصوصية العامل الحجاجي حسب ما تقتضيه طبيعة السياق المقامي، وأخيرا يأتي السلّم الحجاجي الذي همّه الوحيد أن يجسّد معالم التخصص في المفهوم البلاغي فيقوم حينها بفعل تراتبي للحجج عموديا، من الأسفل إلى الأعلى.بعبارة أدق من الحجة الضعيفة إلى الحجة القوية على حسب خصوصية ما يقتضيه السلّم الحجاجي وفق طبيعة البنية البلاغية الخاصة مما يتيح للغة المتخصصة أن تتحرك في تجسيد هذا النوع من السلّم حسب طبيعة العلاقات التخاطبية.

لا نريد أن نكثر من النماذج المفاهيمية البلاغية التي يحتوي باطنها على إجراءات عدة مما تقتضيه اللغة المتخصصة من جهة الاستعمال والطريقة والوظيفة، ولكن حسبنا أن نقول إنّ غياب المهارات المتعلقة باللغة المتخصصة لا يعود

---

(١) ينظر حافظ إسماعيلي: الحجاج ومجالاته. الحجاج ومجالاته. عالم الكتب الحديث، الأردن ص: ٩٨. وأيضا شكري المبخوت: الحجاج في اللغة. ص: ٣٦٢ وغيرها كثير

(٢) ينظر حافظ إسماعيلي علوي: الحجاج ومجالاته. المرجع نفسه. ص: ٩٨ وما بعدها.

سببه إلى عدم وجود هذا النظام في اللغة العربية بحكم أنّه وارد ومؤسّس في سياقه الفكري الغربي، وإنّما يعود الأمر -في اعتقادنا - إلى عدم تناول هذا المفهوم من قبل المؤسسات والمنظمات التعليمية والتربوية فيما يقدم للطالب الجامعي من برامج ومقررات، وهو ما أدى بواقع الطالب الجامعي يظل تصوره مغلقا ومقيّدا ضمن ما أخذه من مفاهيم ومصطلحات شعرية ونحوية وبلاغية وغيرها لا يمكن أن تُنهض وتؤدي وظيفتها التعليمية والقانونية والإدارية حسب مقتضيات الواقع إلا إذا أعدنا النظر في هذا المنظومة من حيث التأسيس والتأصيل أولا، وثانيا في واقع شمولية التلازم التعالقي القائم بين اللغة العامة واللغة الخاصة بما يخدم عالم المفاهيم والمصطلحات وفق شرعية معرفية ومنهجية للغة المتخصصة والسماح لها بفرض وجودها داخل هذه المؤسسات وخارجها، وثالثا في حياة الطالب الجامعي الذي هو في الحقيقة مسؤولية عظيمة تظل على عاتق كل أستاذ معلّقة حتى يحقّق وجودها الفعلي فيما يأخذه الطالب من معرفة وفيما يسهّل عليه العيش بهذه اللغة المتخصصة في المجالات والتخصصات المعرفية التي تخدم المجتمع والبلاد معا.

كيف السبيل إلى تنمية مهارات اللغة المتخصصة في حياة الطالب الجامعي:

لا جرم أنّ الطالب الجامعي اليوم في غالبية أقسام اللغة العربية عبر المؤسسات الجامعية العربية أمام عوائق التحصيل العلمي المتعلق بالمهارة اللغوية المتخصصة، بحكم أنّ هذه المهارة يغلب عليها الجانب التقني الملازم للتخصصات العلمية المجردة التي هي في تعالق مع واقع اللغات الأجنبية، وعليه نعتقد أنّه لتحقيق هذه المهارة اللغوية المتخصصة لدى طلابنا في أقسام اللغة العربية وآدابها ينبغي أن يتحقق ما يلي:

١. ينبغي لمن لهم الشأن في توجيه الطالب من الأساتيذ أن يراعوا بشكل أساس ومستمر تعلم اللغة أهم تقنيات المهارة اللغوية المتخصصة باللغة الجديدة التي تؤهّل الطالب من جهة التكوين والمعرفة والإدراك، وهي عملية ينبغي أن يراعيها السادة الأساتيذ من طبيعة المقرر المقدم للطالب، ومن ثم فتعدد اتجاه المقررات دليل على تعدد مسارات اللغة المتخصصة على حسب هذه الطبيعة.

٢. ينبغي إنشاء لجان متعددة التخصصات حسب عدد المقررات(لغة وأدبا وترجمة) للتفكير في صناعة اللغات المتخصصة مجرّدة بقوانينها ومقاييسها الاستعمالية، ثم تحويلها إلى فعل مهاراتي يكون سببا في تحقيق نوع من الاستيعاب مركزين على أهم ما تنماز به خصوصية اللغة العربية داخل نظامها القواعدي وخارج نظامها عن طريق ما تحققه من بُعد منهجي وإجرائي في مجالات علمية ومعرفية مثل:الطب أو الصيدلة أو الرياضيات أو الفيزياء، ناهيك عما تقدمه هذه المهارة من فوائد جمة في المجال الإداري والإصلاحي والتربوي والنفسي والاجتماعي والسياسي والاقتصادي عن طريق واقع شمولية اللغة العربية وفق طابعها التخصصي الدقيق...

٣. التفكير من جهة ما يقع في مجال التسجيلات بالنسبة للطلاب الذين يريدون الدخول في الجامعة أن تقوم الهيئة العلمية والإدارية المختصة باشتراط أساسي على حصول الطالب على قسط وافر من المهارات اللغوية المتخصصة لاسيّما في الدراسات ما بعد التدرج -الماجستير أو الدكتوراه -؛ ذلك أنّ هذه الطلاقة اللغوية المتخصصة التي يمتلكها الطالب لها"... دور مهم في توظيف المحصّلة العلمية والخبرات العملية والكفاءات؛ فالشخص الذي يملك مهارة لغوية متخصصة يستطيع أن ينجز عمله بسرعة أكبر من الشخص الذي تقل

كفاءته المهارية، فالمدرس مثلا الذي يمتلك مهارات لغوية عالية يستطيع أن يقدم أفكاره في ظرف وجيز، كما يستطيع أن يتأقلم مع كافة المستويات المعرفية لطلابه فيصنع أفكاره حسب مستوياتهم، والشيء نفسه مع كل الأعمال المتخصصة التي تعتمد على اللغة"(١)

٤. التفكير في استراتيجية محكمة وفعّالة ومتّزنة من قبل الهيئات في إيجاد تخطيط لغوي بيداغوجي شامل في مجال الفعل المصطلحاتي من جهة ومجال اللغة المتخصصة من جهة الأخرى، مع محاول التفكير في تحقيق نوع من المنهجية التكاملية في إيجاد رابط معرفي وإجرائي يربط نظام اللغة العربية انطلاقا من سياقها العام بما تمتاز به من رصيد معرفي وقواعدي لا يستهان به إلى واقع مستلزمات اللغة المتخصصة حسب ما يحرك هذا النوع من التخصص في خدمة المؤسسة الجامعية أولا والطالب ثانيا.ولعل من بين الإجراءات التي يمكن أن تحرك هذه اللغة المتخصصة في المقررات اللغوية والأدبية في أقسام اللغة العربية ما يعرف بمبدأ التوليد السّاري على خصوصية الاشتقاق والقائم على مجريات الفعل المصطلحاتي المتحرك والمتجدد. إنّ مثل هذا التصور يقتضي استراتيجية محكمة تنطلق من تخطيط تعليمي بيداغوجي محكم يكون قادرا لا محالة على تكوين الطالب الجامعي تكوينا جيدا من جهة ما يُقدّم له من مقررات لغوية وأدبية وغيرها، وهذا هو الأصل الذي ينبغي أن يفكر فيه ويخطط له كإطار تأسيسي ومرجعي ومعرفي من قبل المشتغلين في مجال اللسانيات الاجتماعية أو

---

(١) مبار تركي: بحوث لسانية محكمة.مركز الكتاب الأكاديمي. ٢٠٢٠. ص ص: ١٠١ -١٠٢.

ما يسمى بعلم الاجتماع اللغوي(Socio-linguistique)على حد ما بيّنه الناقد والباحث اللساني الغربي لويس جان كالفي(Louis-Jean Calvet)[١].

(١) ينظر بالتفصيل المل لويس جان كالفي : حرب اللغات والسياسات اللغوية. ترجمة : حسن حمزة ، مراجعة سلام بزي. مركز دراسات الوحدة العربية. بيروت. ٢٠٠٨. ص ص: ٩٣ -٩٤. وهو القائل في هذا الصدد في شأن اللغة المتخصصة "إنّ توليد الكلمات هو نشاطها الأساس ، ويتعلق الأمر هنا بتحديد الحاجات، وجرد المصطلحات الموجود (الاقتراض، التوليد العفوي) وتقييمها وتحسينها ان اقتضى الأمر ذلك، وتكييفها ثم نشرها في شكل قواميس للمصطلحات وبنوك للمعطيات" ينظر مبارك زكي. المرجع السابق. ص: ٩٤.

المصادر والمراجع

باللغة العربية:

[١] أبو حامد الغزالي: المستصفى من علم الأصول.حقّقه وعلّق عليه: محمد تامر.دار الحديث القاهرة، ٢٠١١.

[٢] أبو حيان التوحيدي: الإمتاع والمؤانسة. صححه وضبطه وشرح غريبه أحمد أمين وأحمد الزين. منشورات المكتبة العصرية . بيروت. صيدا. ١٩٥٣.

[٣] أحمد المتوكل: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية. دار الأمان للنشر والتوزيع. الرباط، ١٩٩٥.

[٤] حافظ إسماعيلي علوي: الحجاج ومجالاته. عالم الكتب الحديث، الأردن..

[٥] رمزي منير بعلبكي: معجم المصطلحات اللغوية إنكليزي عربي. دار العلم للملايين. ١٩٩٠.

[٦] صابر الحباشة: التداولية والحجاج؛ مداخل ونصوص. ط١، دمشق. ٢٠٠٨.

[٧] الطّاهر ميلة: مصطلحات الرياضيات في التعليم المتوسّط والثانوي بالجزائر. مخطوطو رسالة الماجستير الموسومة، معهد اللغة والأدب العربي، جامعة الجزائر، ١٩٨٥.

[٨] عبد السلام المسدي: المصطلح النقدي. ١٩٩٤.

[٩] عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية. دار طوبقال للنشر ، المغرب، ط١، ١٩٨٥.

[١٠] عبد الهادي ظافر الشهري: استراتيجية الخطاب. مقاربة لغوية تداولية. دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ٢٠٠٤.

[١١] لويس جان كالفي: حرب اللغات والسياسات اللغوية. ترجمة: حسن حمزة ، مراجعة سلام بزي. مركز دراسات الوحدة العربية. بيروت. ٢٠٠٨.

[١٢] مبارك تركي: بحوث لسانية محكمة.مركز الكتاب الأكاديمي. ٢٠٢٠.

[١٣] محمد مشبال: البلاغة والأصول، دراسة في أسس التفكير البلاغي العربي.ط١ ، أفريقيا الشرق، المغرب. ٢٠٠٧

[١٤] محمود فهمي حجازي: الأسس اللغوية لعلم المصطلح. مكتبة غريب. ١٩٩٣.

[١٥] مريم الشويكي: الاصطلاحات النحوية والصرفية عند المبرد في المقتضب وابن السراج في الأصول.دراسة وصفية تحليلية.عمان الأردن. ٢٠١٥.

باللغة الأجنبية:

[١٦] Barthes : Critique et Vérité. Collection Tel Quel Aux Edition Du Seuil Paris

[١٧] Dik, ;The theory of functional grammar, Dordrecht, Holland ; Providence, RI, U.S.A. : Foris Publications, ١٩٨٩

[١٨] Ellug; Les échanges langagiers en classe de langue- un groupe de chercheurs Université de Grenoble ٣, Paris, ١٩٨٤.

[١٩] Maria Térisa; La terminologie; théorie, méthode et application. Les presses de l'Université d'Ottawa, Armand Colin, ١٩٩٨

[٢٠] P.lerat ;Les langues spécialisées, Coll, Linguistique nouvelle, Ed, PUF, Paris, ١٩٩٥

[٢١] مشروع بحث عنوانه: تحليل الخطاب الجامعي البيداغوجي.مقاربة سوسيوألسنية في برنامج تعليم اللغة العربية وآدابها، مركز البحوث الأنثربولوجية والاجتماعية بوهران سنة٢٠٠٧ -٢٠١٠.الرئيس: أ.دمختار لزعر، ود.بلقرنين عبد القادر عضوا من قسم الترجمة، ود. بلقندوز الهواري من قسم اللغة العربية.

بحوث المؤتمر الدولي الرابع تطوير مهارات اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الجامعية
جامعة القصيم، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، قسم اللغة العربية وآدابها، ص ص ٢٩١-٣١٧، (١٤٤٣ هـ/ ٢٠٢٢)

مؤلفات المهارات اللغوية بين الموجود والمنشود
كتاب مهارة الحديث أنموذجا

د.نجوى بن عامر كعاك
قسم اللغة العربية وآدابها/كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية/جامعة القصيم

ملخّص البحث:

تحتاج كل التجارب التعليمية في مختلف مراحل تطبيقها إلى وقفة تقييم ومراجعة للأسس التي تقوم عليها من أجل تجويدها وتطوير نتائجها تعليميا وعمليا. وفي هذا الإطار يتنزل المؤتمرالرابع لقسم العربية بكلية الآداب بجامعة القصيم الخاص بالمهارات اللغوية التي يتلقاها الطالب أثناء دراسته بالمرحلة الجامعية، استعدادا لالتحاقه بسوق الشغل.

إن التفكير الجماعي الذي دعا إليه هذا لمؤتمر مناسبة جليلة من أجل تدارك نقائص التجربة في إبانها وتثمين النتائج الايجابية التي تحققت من خلال تدريس هذه المهارات ومناسبة مهمة للاستفادة من التجارب الناجحة في الغرض نفسه حتى تتحقق المقاصد المرجوة منها.

وقد اخترنا - للمساهمة في تجويد هذه المنظومة - زاوية نظر تقييمية لمدى تقبل الطالب لهذه المادة وسبل النجاح في إنجازها، انطلاقا من التجربة الفعلية لتدريسها

وبالتركيز على المحتوى، والمؤَلَف المعتمدين في ذلك، وصولا إلى النتائج المتحققة منه في ظل الأهداف التي رسمت له.

وقد حددنا لمداخلتنا التي تندرج ضمن المحور الثاني " كفاءة بناء مؤلفات المهارات اللغوية" العنوان التالي: مؤلفات المهارات اللغوية بين الموجود والمنشود، كتاب مهارة الحديث أنموذجا .

الكلمات المفتاحية : مهارة، حديث، تقييم، توظيف، تقبّل، أهداف

المقدمة:

راهنت الخطط التعليمية للمملكة، خلال هذه العشرية والى أفق ٢٠٣٠، على تكوين جيل متميز، قادر على التفاعل مع المستجدات العالمية وكسب التحديات المفروضة على الأجيال القادمة. وذلك من أجل تحقيق الرقي، وضمان استمراريته، و مواكبة التحولات السريعة في عالم المعرفة.

ولما كان التحدي الثقافي من أبرز تحديات عصر العولمة المفروضة على الأمم، كان من الضروري التوجه نحو تدعيم مقومات الهوية الثقافية حتى لا تهب عليها رياح التغير فتذيب خصوصياتها، وتصهرها في بوتقة النمط الأحادي واللغة الغالبة[١].

ومن أجل تحقيق أهداف المملكة المتمثلة في: **وطن طموح واقتصاد مزهر ومجتمع حيوي**[٢]. تتوالى التجارب التعليمية في مختلف مراحل التحصيل لدى النشء، مواكبة لمتطلبات الواقع المعيش، ولمقتضيات التطور العلمي والحضاري للأمم. وتبقى

---

(١) انظر في ذلك مقدمة ابن خلدون الفصل ٢٣

(٢) تلخص هذه الشعارات مسار رؤية ٢٠٣٠ المتمثلة في:

- **مجتمع حيوي:** تقدم هذا المحور نتيجة تبني أنماط حياة صحية، وخدمة ضيوف الرحمن من مختلف أنحاء العالم، بالإضافة إلى الاهتمام بالمواقع الأثرية وتضمينها لدى مؤسسة اليونسكو العالمي.
- **اقتصاد مزدهر**: حقق هذا المحور مستهدف ٢٠٣٠ لمشاركة المرأة في القوى العاملة في عام ٢٠٢٠. كما نمت أصول صندوق الاستثمارات العامة بشكل كبير، وارتفعت مساهمة المنشآت الصغيرة والمتوسطة في الناتج المحلي الإجمالي.
- **وطن طموح:** حقق هذا المحور تقدماً في ركيزتي "حكومته فاعلة" و"مواطنه مسؤول" حيث ارتفعت الإيرادات غير النفطية بشكل ملحوظ في عام ٢٠٢٠، كما تضاعف عدد المتطوعين سنويا ليبلغ ٤٠٩ آلاف متطوع في عام ٢٠٢٠.

مرحلة التعليم العالي أساس التكوين الذي تحدد من خلاله ملامح إطارات المستقبل وبُناته، ممن يتهيؤون لحمل مشعل الرقي والتقدم للأمم.

في هذا الإطار، كان التوجه نحو تجويد مخرجات منظومة التعليم والتدريب بإعادة تأهيل الهياكل التعليمية، وخاصة المسارات المعرفية والتدريبية، وكذلك أنظمة التقويم والجودة.

إنّ اهتمام الجامعة اليوم "**بتطوير مهارات اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الجامعية**"، مناسبة مهمة للوقوف على ما بلغه واقع تدريس هذه المواد من نتائج فردية أو جماعية، تظهر انعكاساتها في العلاقة بين خريجي الجامعات ومحيطهم، ومدى تأقلمهم مع مقتضيات سوق الشغل.

تفضي إشكالية هذا البحث المتمثلة في بيان العلاقة بين واقع تدريس هذه المهارات ومدى توظيفها في مرحلة ما بعد الجامعة، إلى التساؤل عن مدى التوافق بين مكتسبات الطالب المعرفية، وحاجته إليها في سوق الشغل؟ إلى أي مدى تمكّن طريقة التدريس المعتمدة من تحقيق المرجوّ من هذا الدرس؟ كيف نطوّر درس المهارات وخاصة مهارة الحديث من أجل تكوين جيل قادر على دفع مسيرة التنمية؟ إذ المحك الأساسي للتقويم هو المجال الخارجي الذي يفتح للطالب أبواب المستقبل.

وقد اعتمدنا – لمعالجة هذه القضية وبيان قيمة المهارات اللغوية في التكوين - المنهج التالي:

١ - واقع المهارات اللغوية في التعليم العالي.

١,١ : اللغة العربية مقوم للهوية

٢,١ : المهارات: معرفة واكتساب

٣,١ : تحت مجهر التجربة: ضعف امتلاك المهارات

٢ : المهارات طريق إلى غد أفضل

١,٢ آليات تطوير درس المهارات

٢,٢ : كتب التدريب على المهارات : مصنفات التدريب غير الرسمية.

٣,٢ : من أجل مهارات تدفع نحو العالمية

واقع المهارات اللغوية في التعليم العالي

يقتضي الحديث عن المهارات اللغوية في الجامعات السعودية عامة ، وفي جامعة القصيم خاصة الإشارة إلى أهمية اللغة العربية في تكوين الطالب ، ودورها في فتح آفاق واعدة في مسيرته العملية. ويعود الاهتمام باللغة العربية ، وتصدير هذا البحث بالحديث عنها ، إلى تصاعد وتيرة تقزيم اللغة ، واعتبارها متخلفة عن ركب العلوم والتكنولوجيات الحديثة ، مما يدفع الطلبة إلى الإعراض عن اكتسابها ، والاستعاضة عنها بلغات أخرى ، معتقدين أنهم بذلك قد فتحوا أبواب المستقبل.

١ -اللغة العربية مقوّم من مقومات الهوية الوطنية :

يعرّف ابن جني (ت ٣٩٢ هـ) اللغة في باب (القول على اللغة وما هي) : "اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" (الخصائص ، ٣٣/١).

ويعرفها ابن خلدون بقوله : " اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده ، وتلك العبارة فعل لساني ناشئة عن القصد لإفادة الكلام ، فلا بد أن تصير ملكة مقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان ، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم "(المقدمة ١٢٥٤)

يؤكّد هذان التعريفان على الطبيعة الاجتماعية للغة، باعتبارها وسيلة التواصل بين أفراد المجموعة اللغوية الواحدة. فهي مدار الاجتماع البشري، لا تكتمل مقوماته إلا بامتلاكها. وهو ما يبوّئ اللغات منزلة كبرى في المجتمع.

ولم تكن اللغة حكرا على المختصين فحسب، بل كانت محور اهتمام لباحثين مختلفين، . فهي الوجه الآخر للتفكير والتواصل بكل مجالاته. ومن غير الممكن الحديث عن الواقع المحيط دون المرور باللغة. لذلك قال عنها كالفي إنها منشأ الاتفاق ومبدأ الاختلاف (كالفي، ٢٠٠٨ /ص ١٩).

وللغة العربية منزلة رفيعة اكتسبتها من عوامل مختلفة، من أبرزها أنها أكثر لغات التواصل البشري تداولا ، فضلا عن التشريف الإلهي بتنزيل القرآن الكريم بها، يقول تعالى: ﴿إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآناً عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾ الزخرف ٣. وقد بلغت اللغة العربية بهذا التشريف الإلهي من الاتساع "مدى لا تكاد تعرفه أي لغة من لغات الدنيا، فالمسلمون جميعا يؤمنون بأنّ العربية هي وحدها اللسان الذي أُحلّ لهم أن يستعملوه في صلواتهم. وبهذا اكتسبت العربية منذ زمان طويل مكانة رفيعة فاقت جميع لغات الدنيا الأخرى". (بروكلمان، ١٩٧٧، ص ٣٠)

فقد كان العامل الديني أبرز عوامل انتشارها واستقرارها طيلة قرون عديدة. وقد ثبّت أبو منصور الثعالبي هذا الرأي بقوله: "إنّ من أحبّ الله أحبّ رسوله محمد صلى الله عليه وسلم، ومن أحبّ الرسول العربي أحبّ العرب، ومن أحبّ العرب أحبّ العربية التي بها نزل أفضل الكتب على أفضل العجم والعرب، ومن أحبّ العربية عني بها وثابر عليها، وصرف همّته إليها(...) والعربية خير اللغات والألسنة والإقبال على تفهّمها من الديانة إذ هي أداة العلم ومفتاح التفقّه في الدين وسبب

إصلاح المعاش والمعاد، ثم هي لإحراز الفضائل والاحتواء على المروءة وسائر أنواع المناقب". (الثعالبي، ١٥).

وقد ساهمت حيوية اللغة العربية في ضمان استقرارها واستمرارها واتساع مجال استعمالها، وذلك لطبيعتها الاشتقاقية وقدرتها على التعبير الدقيق الذي جعلها حافظة لتاريخ الأمم وحضاراتهم وتراثهم وإبداعهم. وهي ميزة اختصت بها لغتنا دون سائر اللغات الأخرى كما بيّن ذلك عمر فروخ في قوله."لا نعرف لغة كانت قبل العربية أو معها ثمّ استمرت مثلها مقروءة مكتوبة كما كانت ." فهي قد تفوقت على لغات أخرى لكونها " أداة للتعبير عن النفس وواسطة للتفاهم بين الناس وهي أيضاجامع قومي يشدّ بعض أفراد الأمة إلى بعض ويربط ماضيهم بحاضرهم. فهي عامل مهم في حياة الأمة وتوارث خصائصها واستمرار حضارتها " (فروخ، ،م١/٣٥).

وقد لخّص جورج بوست[1] هذه الأهمية للغة العربية بتأكيده على سعة انتشارها زمانيا ومكانيا إذ يرى أنّها تفوق كل لغة في الانتشار إذا نظرنا إلى اتساع الأقطار التي لها فيها سلطان، وهي أيضا تفوق كل لغة إذا نظرنا إلى التأثير في مستقبل الأعمال البشرية.

---

(١) الدكتور جورج بوست أستاذ الجراحة في المدرسة الكلية الأميركية في بيروت، وُلد في نيويورك سنة ١٨٣٨م، وكان أبوه الدكتور ألفريد بوست من مشاهير الجراحين، وعضوًا في اللجنة المركزية التي أنشأت المدرسة الكلية الأميركية بأموالها ومساعيها. وفي سنة ١٨٦٣م قدِم إلى سورية للتبشير والتطبيب، فقطن طرابلس، وأخذ في إتقان اللغة العربية؛ ليسهل عليه مخالطة الناس وتبشيرهم أو معالجتهم، فنال منها حظًّا وافرًا. وكان يستعين على حفظ المفردات العربية بقوائم من ألفاظها يعلقها على جدران غرفته بحيث يراها كيفما اتجه.

هذه المكانة التي حظيت بها اللغة العربية ماضيا وحاضرا، شرقا وغربا كفيلة بأن تجعل أبناءها يحافظون عليها، ويرفعون من شأنها بإتقانها، والحرص على سلامتها وانتشارها باعتبارها أحد ركائز الهوية العربية.

وقد حرص القائمون على وضع البرامج التعليمية في كل المستويات على دعمها بكل السبل، وحثّ الطلبة على إتقانها. فهي مفتاح المستقبل بالنسبة إليهم، وعلاقتهم بها لا تتوقف عند انتهاء مرحلة التحصيل. فالجامعة هي المجال الطبيعي للتكوين والإعداد لمرحلة الخروج إلى الحياة العامة، بتمكين الطلبة من مهارات القراءة والحديث والبحث والفهم وكتابة البحوث.. فإذا كانت لغة الطالب ضعيفة فستضعف حصيلته المعرفية، مما يؤثر في إنتاجه العلمي مكتوبا أو مسموعا. وإتقان اللغة العربية لا يقف عند حدود طلبة اللغات، فالأقسام التربوية، وأقسام المناهج وطرق التدريس، وأقسام الصحافة والإعلام، وأقسام الترجمة واللغات، وأقسام الدعوة وأصول الدين، وأقسام القانون، بالإضافة إلى أقسام اللغة العربية وآدابها معنية بهذا الأمر كذلك. إذ ليس من الممكن النجاح فيها من غير إتقان اللغة العربية، لأنها قائمة على مهارات الإلقاء والأداء والتعبير اللغوي الشفوي والكتابي، ومن دون هذه المهارات تفرغ من مضمونها، بالإضافة إلى جميع المهن التي تحتوي على الاتصال اللغوي.

٢,١ المهارة: معرفة واكتساب

المهارة لغة: مصدر مهَر بـ .. ومهَر في.. أي برع وأتقن الأمر وأجاد فيه . والماهر هو الحاذق بكل شيء.

والمهارة قدرة على أداء عمل بحذق وبراعة.

ومنها المهارات اللغوية اللازمة لاستعمال لغة ما، وهي الفهم والتحدّث والقراءة والكتابة.

المهارة اصطلاحا : قدرة الفرد على القيام بمهمة معينة بجودة عالية ودقة في إجرائها وسهولة في أدائها.

وإذا ربطنا المهارة بحقل التعليم في مستوياته المختلفة، ونظرنا إليها من زاوية إجرائية، فإنها تعني قدرة الفرد على تطبيق المعارف والعلوم النظرية وتحويلها إلى ممارسات فعلية بإتقان أدائها ومراعاة القواعد اللغوية وسلامتها.

فالقصد منها هو أداء الطالب للمهارات اللغوية أداء جيدا يتسم بالدقة، لكونه يستجيب للاستراتيجيات التعليمية الموضوعة لتحقيق أهداف المقرر.

وتتمثل المهارات اللغوية في القراءة والحديث والاستماع والكتابة.وهي تتطلب مستوى معينا من التدريب المقصود والممارسة المنظمة. و تقوم على جانبين: أولهما جانب معرفي تحصيلي، وثانيهما إجرائي أدائي يصل من خلاله المتعلم إلى السرعة والدقة في إنتاج اللغة وتذوقها. وتقاس المهارة من خلال الاختبارات وتنمو بطرق مقصودة من خلال محتوى معين (أحمد عوض، ٢٠٠٤/٣٥).

تقوم المهارات على جانبين متكاملين هما :

الجانب المعرفي :

ونعني به أساسا المعلومات التي تقوم عليها مقررات المهارات، التي وجب توفرها لاستكمال التكوين الأكاديمي والعلمي، بما تقتضيه المستجدات العالمية والتحديات المستقبلية الجسيمة. وهي معلومات تمكن من تقريب صورة الواقع الجديد من الطالب وتفتح له مجالات الإبداع.

ويختص هذا الجانب بالمعلومات والمعرفة اللازمة القيام بالمهارة، فالفرد لا يستطيع مثلا القيام بتصميم المواقع الإلكترونية إلا في حالة إذا كان لديه المعرفة الكاملة والكافية عن علم التصميم لذا من الضروري العمل على هذا الجانب وتنميته لدى

الأفراد والعينات في البحوث قبل أن يتم التنفيذ العملي والأدائي للمهارة، فهذا الجانب التحصيلي منها، هو الخريطة التي تنظم العمل الأدائي. ويتم قياس هذا الجانب من خلال الاختبارات التحصيلية.

الجانب الإجرائي العملي:

عندما يكتسب الطالب قدرا مناسبا من المعارف حول المهارة يقوم بالتطبيق والتنفيذ العملي لها، على ضوء ما درس في الجانب النظري أو المعرفي. فيسعى إلى توظيف ما تعلمه في مجالات مختلفة، سواء أكان في محيطه الضيق، أو في المجتمع الذي يتهيّأ للخروج إليه. ويكون هذا الإطار الجديد هو المجال المناسب لاختبار مدى نجاحه في الأداء المهاري الذي يتم قياسه من خلال الملاحظة والتقييم.

وتقتضي هذه المهارة تحديد مدى قدرة الطالب على الإبداع في الجانب الأدائي، والاحتفاظ بالجانب المعرفي. فقدرته على الاتصال بما يقوم بإنجازه، تحدد جودة أدائه الذي يتم ضبطه باعتماد مقاييس الاتجاه، و تظهر في توظيف ما لديه من خبرات لحظة التقييم.

وتحتاج هذه المهارات إلى توظيف كلي للمعرفة المكتسبة، حتى تطابق معايير الجودة ومدى توفرها في المنجز الذي يتم قياسه باعتماد معايير دقيقة.

وقد استأثر موضوع المهارات وكيفية تعليمها وتعلمها باهتمام كبير في البرامج التعليمية المختلفة، وفي مخططات واضعي هذه البرامج. وتعددت التجارب بحثا عن الطريقة الأنجع لإنجازها. وهي - في كثرتها وتعددها - تسعى إلى الإجابة عن أسئلة ثلاثة تختزل في ما يلي: ماذا تعلّم؟ كيف نعلّم؟ ولماذا نعلّم؟.

٣,١ - تحت مجهر التجربة: ضعف امتلاك المهارات

يرى العالم الإنجليزي ألفريد وايتهيد (whitehead ١٩٢٩)[1] في حديثه عن مراحل النمو العقلي لدي الإنسان، أن البراعة في اللغة والعلوم تنتهي عند سن الخامسة عشرة. وهو ما يعني أن الطالب يصل إلى المرحلة الجامعية بعد تخطيه هذه المرحلة. وتظهر قيمة هذه الملاحظة في التأكيد على اختلاف مناهج التدريس من مرحلة إلى أخرى. فالطالب يميل إلى ما هو ذاتي التوجيه، قائم على الممارسة والتجربة وليس التلقين. وهو ما يتأتى له في الجانب العملي التطبيقي الذي يمكنه من دمج النشاط الاجتماعي مع التعليم، بحيث تكون العملية تدريبية وليست تلقينية.

وقد بيّنت بعض الدراسات التي حرصت على تقييم مقررات المهارات اللغوية في الجامعة[2]، الاختلال الحاصل بين الموجود والمنشود في درجة التحصيل. وهو ما

---

(١) **ألفريد نورث وايتهيد** (١٨٦١ - - ١٩٤٧)، هو فيلسوف وعالم رياضيات إنجليزي. من أعلام المدرسة الفلسفية المعروفة باسم "فلسفة الصيرورة"، والتي وجدت طريقها، في الوقت الحالي، للتطبيق في مجالات عدة بما في ذلك الإيكولوجي (علم البيئة) والتربية والفيزياء والبيولوجيا والاقتصاد والسيكولوجيا ومجالات علمية أخرى .وفي بدايات مسيرته المهنية كتب وايتهيد بشكل أساسي في الرياضيات والمنطق والفيزياء. وأهم عمل له في تلك المجالات العلمية هو كتابه ذو المجلدات الثلاث برينسيبا ماثماتيكا (مبادئ الرياضيات)، والذي كتبه مع طالبه السابق برتراند راسل. ويعدّ كتابه أحد أهمّ الأعمال في المنطق الرياضي في القرن العشرين، إذ احتل المرتبة الثالثة والعشرين في قائمة أفضل مئة كتاب غير أدبي مكتوب باللغة الإنجليزية التي أصدرتها المكتبة الحديثة .

(٢) يمكن أن نذكر على سبيل المثال دراسة منى صالح البطحي حول " مدى مواءمة مهارات التعلم لطلبة الدراسات العليا لمواكبة التوجهات المستقبلية في المملكة العربية السعودية". ودراسة يعن =

يدفعنا إلى وضعها تحت المجهر من أجل قراءة دقيقة وموضوعية لواقع تدريس المهارات اللغوية.

تمثل المهارات الجانب الأهم من العملية التربوية لأنها تخرج بالطالب من بوتقة تلقين المعارف والمطالبة باسترجاعها عند التقييم ، إلى جانب أكثر أهمية يرتبط بالإبداع والقدرة على توظيف المعارف بما يلائم إطار القول. فإن غابت المهارة ، ضعف الإبداع وغابت الجودة عن العمل الذي نسعى لتقديمه. والمهارات بحاجة إلى التعهّد والتطوير لضمان جدواها في حياتنا ، وتوظيفها في ما يفتح أبواب المستقبل أمام الطالب.

وقد اخترنا أن نهتمّ بمهارة الحديث لكونها تمثّل النواة التي تجذب إليها بقية المهارات. فالهدف الأساسي من دراستها هو اكتساب المتعلم قدرة على التواصل السليم ، والتعبير بسلاسة ووضوح عن مقاصده. وتتطلّب هذه العملية توظيف المكتسبات الحاصلة بالاستماع والقراءة والكتابة .. مما يكشف عن استرسال بينها. ويبقى الفصل بين هذه المهارات خيارا إجرائيا ، اقتضته طبيعة الدرس. فهو كخطوط الطول

=

الله علي يعن الله القرني بجامعة الملك عبد العزيز حول " مستوى مهارات التواصل الاجتماعي لدى الطلاب والطالبات المنتظمين في جامعة الملك عبد العزيز وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية".ودراسة عماد عطا صبحي شحروري المتعلقة بدرجة امتلاك مهارات التعلم الموجه ذاتيا لدى طلاب المرحلة الجامعية بمدينة الرياض.

وفي غير المملكة دراسة جمال كمال الفليت ، مهارات التعلم الذاتي اللازمة لطلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بغزة في ضوء . متطلبات مجتمع المعرفة . وكذلك دراسة أحمد يعقوب النور. "د ا رسة التمايز في مها ا رت التعلم الجامعي في ضوء الحاجة إلى المعرفة" جامعة الزقازيق ، كلية التربية. ودراسة محمد جهاد جمل مهارات الحياة الجامعية.

والعرض وهمي، الغاية منه تدقيق النظر إلى هذه المهارات، وإبراز الأسس التي تقوم عليها كل واحدة منها، وما تتطلبه من آليات وتوظيف للغة.

أهداف مهارة الحديث:

قدمت مهارة الحديث على أنها أم باب المهارات. فهي التي توظّف فيها كل المعارف المحصّلة، باعتبارها إحدى الواجهات التي تقيّم وفقها برامج التعليم الجامعية. ومهارة الحديث ملتقى المهارات، فقبل الأداء والإنجاز العمليين، يحتاج المتحدّث إلى مهارات مكتسبة تمثل المعين الذي يستقي منه ما به يحقق التواصل مع محيطه معرفيا وعمليا.

ورغم الأهمية التي تحظى بها المهارات في تكوين الطالب، فقد يتخرج أحدهم دون أن يكون قادرا على التواصل مع محيطه الواسع بأي وجه من وجوه الاتصال. وهو ما يحدث شرخا بين التكوين العلمي والمجال العملي. ويعزى هذا التصدّع غالبا إلى اعتبار الطالب مخزنا للمعلومات المتنوعة، ومستقبلا سلبيا لها. ويغيب عن تكوينه التدرّب على استعمالها، وتعويده على إعادة تشكيل البنية المعرفية المقدمة له. وهذا ما يساعده على بناء الذات بما تقتضيه المهارات المتنوعة التي تيسّر تحقيق أهدافه في الحياة.

وتضطلع الجامعة بدور المساعد على اكتساب هذه المهارات. فهي البيئة الأساسية التي تقدّم للمتعلم مفاتيح المعرفة، وتبين له استراتيجيات العمل للحصول على المعلومة أو لاكتساب مهارة. وهي في نفس الوقت المسؤول الأساسي على هذا الخلل. وهو ما يقتضي تشخيص الأسباب التي أضعفت جانب الامتلاك والتوظيف للمهارات لدى الطالب.

ضعف الأداء من وجهة نظر المدرّس:

تظهر مواقف المدرسين خاصة في طريقة تعاملهم مع المقرر أولا، و تتدعّم ثانيا في مرحلة التقييم بالاختبار أو الواجبات.

تتّسم مقررات المهارات عامة ومهارة الحديث خاصة، بالشمول والدقة في تناول القضايا المتعلقة بها. فالتفاصيل الدقيقة في توصيفات مقررات المهارة ،تؤكد حرص القائمين على التعليم العالي بالمملكة على توفير كل أسباب النجاح لهذا البرنامج. فعند تتبعنا لمحاور مختلف المهارات، نلحظ صورة جيدة لطالب اليوم، ورجل الغد تكاد تكون مكتملة، لما يؤمّل أن يكون عليه رجال المستقبل، من إلمام بمعارف شتى، وقدرة على توظيفها في مختلف المجالات الموجه إليها.

فلماذا إذن نجد هذا التباين بين ما هو مؤمل الوصول إليه، والواقع التعليمي؟ لماذا يعجز الطالب أحيانا على توظيف معلوماته اللغوية في محادثة قصيرة بالقسم؟ لماذا لا نجده مسيطرا على ما اكتسبه طيلة فصول من معارف تتعلق بقواعد اللغة والقراءات لمختلف النصوص، إذا ما استثنينا النص القرآني؟

يمكن تحديد مظاهر هذا الضعف الملاحظ في الاكتساب الفعلي لهذه المهارات في النقاط التالية:

- حفظ الطالب للمفاهيم التي يضبطها المقرر كمفهوم الاتصال وأنواعه وأساليبه.. نظريا دون أن يظهر استيعابه لها تطبيقيا غالبا.
- ضعف الجانب التطبيقي للمهارات كالقراءة والحديث.. وما تفرّع عنها من عناصر تعتبر آليات هذه المهارات (الأخطاء اللغوية عند الحديث أو القراءة، قصور في تركيب الجمل المفيدة، جهل بآليات الحوار عند المحادثة رغم الإلمام بها نظريا..)

-توزيع غير عادل للدرجات بين الشفوي والمكتوب، خاصة في مهارة الحديث، وإيلاء الجانب الكتابي أهمية تفوق الشفوي.

-اتباع منهجية تقوم على التلقين لمعارف تكتسب بالدربة والاستعمال.

إنّ الممارسة الفعلية لمقرر المهارات، هو المحكّ الحقيقي للتقييم. وكثافة المادة المقدمة، وعدم التنسيق بين المواد وبين مدرسيها، قد عمّق من حجم الفجوة الملاحظة بين النتائج المنشودة والراهن الموجود.

صعوبات التلقي عند الطالب محور العملية التعليمية:

تقتضي عملية تقييم درجة التحصيل والنجاح في مقرر المهارات، معرفة رأي الطالب محور الدرس. فهو المرآة التي تعكس نتائج اكتساب المهارات أو الإخفاق فيها.

وقد بيّن بعض الطلبة [١] أنّ هذا المقرر يرتكز بالأساس على الجانب النظري، ويكاد يهمل الجانب التطبيقي. والحال أنّ أهداف المقرّر تؤكّد على الصورة المثلى لرجل المستقبل طالب اليوم.

-التركيز في تعليم الطالب على تحقيق الأهداف المعرفية التي حددها التوصيف (ضبط مفاهيم الاتصال وآلياته ومفاهيمه)

---

(١) اعتمدنا في تقييم هذا المقرر على عينة صغيرة من طلبة المستوى الأول ممن ندرسهم المهارات اللغوية. وقد بلغ عددهم ٧٠ طالبة. ورغم استجابة الجميع للاستمارة المقدمة لهن إلا أنّ النتائج التي وصلنا إليها تبقى نسبية لأسباب مختلفة منها: صغر العينة، اقتصارها على جنس واحد (الطالبات) وعلى تخصص واحد (الرياضيات). وإضافة إلى ذلك قصر المدة التي تمت فيها دراسة هذا المقرر (٥ أسابيع). ومع ذلك حاولنا أن نستمدّ منها بعض الأفكار.

- انعدام التنسيق بين المقررات المتقاربة، والمعلومات التي تُمثّل النواة الرئيسة للمهارات، كالنحو والصرف والأصوات..بالنسبة إلى المهارات.
- غياب المجالات التي تختبر درجة اكتساب هذه المهارات.فهذا الدرس يقوم على التطبيق والممارسة (حلقات النقاش، لغة الجسد، أنواع الاتصال، التفاعل مع المستمعين، تبليغ رسالة..) ولكن يبقى مجال التطبيق دون المأمول.
- طرق التبليغ لم تواكب جدّة المحتوى وطرافته. فقد استمرّ الدور التلقيني للأستاذ وهو ما يتنافى مع طبيعة الدرس، إذ يكتفي غالبا بتبليغ ما احتواه الكتاب واسترجاعه عند الاختبار.
- حاجة الطالب إلى مهارات للمقرر لا مقرر للمهارات. فالفصل الحاصل بين المهارة ومجال تطبيقها تشقيق يضعف الفائدة المرجوة منها.
- قلة الفرص التي تمنح للطالب مساحات للإبداع، وعدم مساهمته في إيجادها. وقد انعكس ذلك على الطلبة ومدى استعدادهم للمشاركة في الحياة العامة.
- التفاوت الكبير بين محتوى المؤلَّف وطريقة توظيفه لتعليم الطلبة، فالمحتوى ثريّ، مواكب لمستجدّات العصر. أمّا المنهج فتقليدي، تلقيني يقوم على كمّ المعلومات لا الكيف .

هذه العوامل المختلفة التي مثلت صعوبات تلقي مقرّر المهارات بالنسبة إلى الطلبة، دافع نحو التفكير الجدي في تجاوزها من أجل تحقيق الأهداف الطموحة التي رسمها القائمون على شؤون التعليم العالي في المملكة. فالغاية هي تشخيص واقع تدريس المهارات ومدى استجابتها للأهداف المرسومة لها من أجل التفكير جماعيا في سبل التطوير والتحسين. ويتطلب ذلك الأخذ بعين الاعتبار للأطراف الممثلة لهذا المسار

وهم المعلّم، والمتعلّم، وأداة التعلّم التي نتخذها في عملنا مجالا للكشف عن أسباب تعثّر الطلبة في اكتساب هذه المهارات ، وسبل تحقيق الأهداف المرسومة لها.

٢ -المهارات طريق إلى غد أفضل

يعتبر الإنسان الثروة الحقيقية لكل نظام، ورأس المال الذي يجابه به مستجدات العصر ويواكب من خلاله متغيراته. ولذلك راهنت دول عديدة على صناعة الذكاء البشري، من أجل تكوين جيل ماسك بمفاتيح المعرفة والعلوم، ومتمكن من مهارات متنوعة تبوئه منزلة رفيعة بين الناس.

والمملكة سارت على هذا النهج بوضع برامج تعليمية متميزة، من أجل الاستفادة من التقدم في مجال العلوم، وذلك بتوفير إطار متخصص قادر على مواصلة مسيرة البناء والتشييد لغد مشرق.

وقد احتلّ موضوع المهارات التي ترتبط بالمقررات الدراسية، حيزاً كبيراً من تفكير أهل الشأن وحوارهم، حيث يرى البعض أن كل مقرر منها ، يشتمل على مجموعة من المهارات التي تنتقل تلقائياً للطالب خلال العملية التعليمية. ولذا فهو لا يحتاج إلى فصلها عن محتوى المقرر، فأهدافه لن تتحقق ما لم تتحقق هذه المهارات لدى الطلبة. و يرى البعض الآخر ضرورة فصل المهارات المتضمنة داخل المقرر الدراسي عن المقرر نفسه، وحصرها، وتعدادها بحيث يكون تقييم الطالب مرتبطا بالمعارف والمهارات المنشود تحقيقها بانتهاء المقرر أو الوحدة أو الدرس.

١,٢ آليات تطوير درس المهارات

إنّ الرهان الأول لهذا المؤتمر هو الإجابة عن السؤال الرئيسي المطروح عليه وهو: كيف نطوّر مهارات اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الجامعية؟

طرح هذا السؤال ينبع من ملاحظة أساسية في تقييم مكتسبات الطالب، ومخرجات المرحلة الجامعية. فالضعف الملاحظ في امتلاك اللغة واستعمالها يقتضي معالجة لآليات اكتسابها.

تبدأ عملية التطوير بالتركيز على مهارات التواصل الشفوي منه والمكتوب. وذلك باعتماد آليات متنوعة، تدخل البهجة على المتعلم، وترغّبه في المادة، وترفع عنه حرج الخطأ أمام زملائه وتكسبه ثقة في النفس تمكنه من التعبير السليم بفصاحة البلغاء.

وقد تعددت النظريات التعليمية المحددة لهذا المنهج. وهي تلتقي في أغلبها حول عناصر هذه العملية: المعلّم والمتعلّم والرسالة. ونذكر من بينها نظرية التعلم القائم و مجتمع الممارسة.[١] وهي أبرزها لكونها تستمدّ العديد من أفكار نظريات التعلم السابقة لها زمنيا[٢] . وقد قام جان لاف وإيتيان فينجر[٣] بتطويرهما.

---

(١) ، تقوم هذه النظرية على اعتبار التعلم قائما على الطابع العلائقي و التفاوضي للمعرفة. يستند أيضا على طبيعة المشاركة في نشاط الأفراد المعنيين. ووفقًا للنظرية يحدث التعلم بفعالية أكبر داخل المجتمعات.

(٢) نذكر على سبيل المثال نظريات التعليم الحديث: النظرية السلوكية (ثورنديك)، نظرية علم النفس المعرفي، النظرية البنائية، نظرية التعلم الاجتماعي(البرت باندورا)، النظرية الاجتماعية والبنائية (فيجوتسكي)، نظرية التعلم التجريبي، نظرية الذكاءات المتعددة .

(٣) جان لاف عالمة الانثروبولوجيا المعرفية، **ايتيان وينجر منظر تربوي**

تتمثل هذه النظرية إذا سحبناها على مجال التعليم، في اعتبار التعلّم يصبح أكثر جدوى إذا حدث في المجتمعات . ويؤكّد توماس سيرجوفاني على أنّ النتائج الأكاديمية والاجتماعية ستتحسن عندما تصبح الفصول الدراسية مجتمعات تعليمية ، ويصبح التعليم مركزًا على المتعلم.

إنّ تحويل الاهتمام من المعلّم إلى المتعلّم، ومن الكتاب إلى الممارسة هو أفضل المناهج التي ترفع مستوى الطالب في المهارات اللغوية، وتساهم في إعداده الإعداد الأمثل للحياة المهنية والعامة. فلم يعد هذا الدرس قائما على العلاقات العمودية بين معلّم ومتعلّم، وإنما أساسه قيام علاقات أفقية تحاكي ما يكون داخل المجتمع الموسّع. ولهذا السبب، وجب مراجعة كتب التدريب على المهارات، والتأكيد على أنّ مهمّة مدرّس المهارات لا تقوم على تلقين محتوى البرنامج، بقدر ما يقوم على التنشيط والتوجيه والتقويم لما يقدّمه الطالب.

٢,٢ : كتب التدريب على المهارات : مصنفات التدريب غير الرسمية.

تتوافق كتب المهارات المتنوعة المحدّدة في برامج التعليم العالي مع أهدافه المرسومة. فقد تمّ التأكيد ضمن هذه الأهداف على تطوير رأس المال البشري الكفء، القادر على الاضطلاع بالمهام الموكولة إليه في المجتمع، وتحقيق متطلبات سوق العمل وحاجاته.

ورغم ما بدا في بعضها أحيانا من أخطاء تتنافى وتحقيق هدف المهارة اللغوية، ومن غياب للتوثيق في أغلبها فإنها تبقى صالحة للاستعمال بعد التنقيح. وهذه الإخلالات –على قلّتها - تؤدّي إلى نتائج عكسية في تكوين الطالب. فإذا لم نسند الآراء لأصحابها، ولم نأخذ النصوص من مظانّها خسرنا مرّتين. أمّا الأولى، فإنّ الطالب يتعوّد على اقتباس آراء الآخرين، ونسبتها إلى نفسه دون إحساس بالحرج في

ذلك. وأمّا الثانية، فإنّ الاعتماد على نصوص ضعيفة مصادرها أو مجهولة، لا يقدّم النموذج الأمثل للاحتذاء به. ويجعل هامش الخطأ كبيرا.

ولّما كانت أهداف تدريس المهارات في مستوى التعليم العالي قائمة على تهيئة المتعلمين للحياة العامة، كان من الضروري التركيز على هذا الهدف الأساسي. ويقتضي تحقيقه تجاوز المسموع إلى المنطوق، وتوظيف المقروء لخدمة التواصل .

إنّ بلوغ الطالب هذه الدرجة الرفيعة المنتظرة منه، هي عنوان لنجاح العملية التعليمية بمختلف مستوياتها. ويقتضي هذا النجاح أن نحوّل جانبا من الكتاب إلى ممارسة فعلية للمهارات.

وللممارسة وجوه شتى، نذكر منها:

المناظرة:

جوهر هذه الطريقة يتمثل في محاكاة ما يحدث في الواقع، **في مجالات متنوعة. وأساسها التباري النزيه حول موضوع ما بين طالبين.**تدور المناظرة أمام المتعلمين، بإدارة قائد يسيّرها، ويلخص الآراء، ويعطي الفرصة المتكافئة للأعضاء لإبداء الرأي. ويسمح للمتعلمين الحاضرين في نهاية المناظرة بتوجيه الأسئلة، ومناقشة المتناظرين حول آرائهم.

- **فوائد المناظرة**

- التدرّب على التعبير الدقيق عن الفكرة المطروحة، والإقناع باعتماد الحجّة، والتفكير المنطقي.
- التدرّب على الحديث المسترسل السليم، والاختيار الدقيق لمفردات المعجم المؤدية للغرض.
- التمييز بين الرأي وصاحبه، وعدم الوقوع في الخلط المؤذي أحيانا.

- تعويد الطالب على احترام وجهات النظر المغايرة لرأيه الشخصي، وقبول الاختلاف في كل مظاهره.

- **العصف الذهني:**

تعتمد هذه الطريقة في التعليم في كل مراحله. وتساهم في التشريك الفعلي لكل المتعلمين في العملية التربوية.

و هي تقوم على طرح الأسئلة على المتعلمين والاستماع إلى أجوبتهم، إذ يتولّى الطلبة تقديم الأفكار والإجابات دون تقييم أو نقد من المدرّس، حتى لا يحبط المتعلّم، و يمتنع عن التعبير عن أفكاره.

وتتمّ هذه العملية بصفة فردية أو جماعية. فقد يتولى أحد المتعلمين رئاسة المجموعة والاضطلاع بدور المعلّم فهي تؤدّي الغرض في كل الحالات. وتحقق نتائج إيجابية تتمثّل في الاستفادة من العدد الكبير من الأفكار الجديدة.

❖ ❖ **فوائدها:**

- سهلة التطبيق وممتعة بالنسبة إلى الطلبة.
- تنمية الفكر الإبداعي.
- تنمية الثقة بالنفس بالنسبة إلى المتعلّم وتجنيبه الخوف من الآخرين.
- التعوّد على التعبير الفصيح والطرافة في التفكير وسرعة البديهة وإدارة الحوار

- **تمثيل الأدوار والإلقاء المباشر:**

تقوم هذه الطريقة على الإلقاء المباشر، لموقف، أو لقصيدة، أو لنص نثري..بشكل فردي أو ثنائي. ويساعد ذلك على التحاور بين المتعلمين وتقوية قدرة الطالب على مواجهة الآخرين دون خوف أو تلعثم.

❖❖ **فوائدها:**

- الاستفادة اللغوية من النصوص القديمة (شعر، مقامة..) ذات القيمة العلمية العالية.
- تنمية مهارة الإلقاء، والتعوّد على مواجهة الآخرين.
- تنمية روح العمل الجماعي ومشاركة الآخرين في الرأي والنقاش وتبادل المعلومات.

تشترك هذه المقترحات المتنوعة حول آليات تطوير مصادر المهارات غير الرسمية، في هدف واحد يتمثّل في تحويل مقرر المهارات إلى مهارة مقرر. وهي تقوم على تحقيق فكرة تربوية عريقة يرتبط فيها الجد باللعب، والتعلّم بالتعليم. فبهذه المناهج، تتاح للمتعلّم أن يتحسّس طريق المستقبل، وأن يمارس في مجتمع، صغير ما يمكن أن يطلب منه في المجتمع الكبير. فيكون الدرس درسا للحياة، وللمستقبل الذي يقتضي اليوم الاستجابة إلى شروط معينة ترسم ملامح إنسان الغد.

٣,٢: من أجل مهارات تدفع نحو العالمية

ظهرت، في السنوات الأخيرة، نظريات لسانية كثيرة تفكك العملية التواصلية، وتنبّه إلى أمثل الطرق لتحريكها في الاتجاه المحدّد. فامتلاك اللغة امتلاكا جيدا، واستعمالها استعمالا أمثل يقتضي الالتزام بمسار تعلمي مناسب، يحرّك ملكات الطالب، ويوجّه ذهنه نحو منتج لغوي متميّز.

ولّما كانت اللغة المقوّم الأساسي للهوية العربية، وركيزة الدين الإسلامي باعتبارها لغة القرآن، كان من الضروري أن تعدّ نواة مهارات التعلّم بالتعليم العالي في المملكة.

وقد حقق المتعلّمون في هذا المقرر نتائج إيجابية، لا تتوافق وواقع التحصيل الفعلي. ولذا، كان من أهمّ أهداف هذا المؤتمر، تحويل الرضا بنجاح الطالب في هذه المهارات، من نجاح في الاختبار، إلى نجاح في الاكتساب.

هذا الهدف نابع من واقع الأمم اليوم، ومعايير تفوّقها، وجودة اقتصادها. فهو اقتصاد يعتمد على العقول ذات المهارة العالية، والطاقات البشرية المبدعة والمنتجة. وإذا لم تواكب العملية التعليمية هذه المستجدات، فإنها ستكون سببا في تعطّل عملية البناء والتشييد.

لقد أصبح تغيير منهج تدريس المهارات، وتقريبها للطالب واقعا حتميا، فرضته طبيعة المجتمعات الحديثة. وهو تغيير يتجه نحو التعلّم المفتوح مكانا وزمانا، فضاء ومجالا. وقد تم ضبط ملامح هذا التوجّه في استراتيجيات التعليم عامة، والعالي خاصة. وهي تتمثّل في دفع العملية التعليمية نحو الأساليب النشيطة.

والمقصود بها، التشريك الفعلي للمتعلّم في هذه العملية، التي تتميّز بالبعد الذاتي المنشود لرجل الغد. فالبيئة التعليمية السليمة هي التي تغذّي هذه المهارات وتغرسها في النشء، فيشبّ على قيم أصيلة بتجذّرها في بيئتها الإسلامية العربية، وانفتاحها على كون المعرفة الشاملة.

ولا تقف ملامح هذه المهارات عند حدود المشاركة التفاعلية في إنجازها، بل تتجاوزها إلى تفاعل بين الجانبية المعرفي والمهاري. فالمعرفة دون تطبيق، تبقى محلّقة في مستوى النظريات البعيدة عن الواقع. وهذا ما وسم التعليم التقليدي، الذي بقي - رغم أهميته - دون المأمول، مما قلّص نسبة الاستفادة منه.ورغم ما يحققه اكتساب المهارات من نجاعة حياتية، فإنّه بحاجة إلى تطعيمه بالمعرفة الدقيقة المناسبة من أجل بلوغ درجة عليا من النجاعة في مجال التعليم عامة.

الخاتمة:

يمثّل التعليم عامة، والتعليم العالي خاصة أساس تقدّم الشعوب وتنميتها. فهو مجال تخريج بناة المستقبل، ورعاة القيم التي استبسل السلف في الحفاظ عليها. ولذلك أولته أغلب الأنظمة أهمية كبرى.وحرصت على تدعيمه وتعهّده بالمراجعة والعناية كلما اقتضى الأمر ذلك.

وفي ضوء المستجدات العالمية الحضارية والاقتصادية، كان من الضروري إعادة النظر في آليات التكوين والتعليم، لتقييم مدى استجابتها للواقع الجديد ودرجة النجاعة في ما تقدّمه من معارف ومعلومات.

وقد اختارت جامعة القصيم معالجة هذا الأمر، بالوقوف عند النتائج المحققة في تدريس المهارات، وتقييم جدواها من أجل تجويدها واستغلال نتائجها الإيجابية في صنع مستقبل مشرق.

وقد حرصنا في هذه المداخلة على تقييم مؤلفات المهارات، من خلال نموذج مهارة الحديث، وإبراز كيفية استغلالها استغلالا مثمرا، وربطها بمستجدات الواقع. وقد أفضت بنا هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

النتائج:

- الكتاب هو آلية للاختبار بما يقوم عليه من معلومات ينتظر المعلّم استرجاعها.
- نجاح الطالب في هذا المقرر يرجع إلى الاختبار لا إلى الاكتساب، وهو ما يتنافي مع أهداف المهارات.
- الأسئلة المرفقة بالدرس استرجاعية ذات علاقة ضعيفة بالهدف المرسوم لها.

- تتنافى مواد بعض كتب المهارات مع مبدأ الحفاظ على اللغة من بعض مظاهر التحريف، وهو ما يقتضي مراجعة جدية لها حتى لا تكون حجة للطالب عند الخطإ.
- المهارات برنامج معاصر يواكب التطور الحاصل في المجتمعات، غير أنّ طريقة أدائها بقيت تقليدية في تنافر تام مع المحتوى.

المقترحات:

- تنويع مصادر العملية التعليمية في مقرر المهارات بما يناسب طبيعة الدرس، وحمل المعلّم على الالتزام بما يناسب أساليب التعليم الحديثة.
- التركيز على المتعلّم في تحصيل المهارات وجعله محور هذه العملية بمشاركته الفعلية والفعالة في إنجازها.
- لم يحظ الجانب الشفوي بالأهمية اللازمة في الدرس أو في الاختبار، رغم أنّه مهم جدا في اكتساب المهارات، وهو ما يقتضي المراجعة والتغيير بما يناسب أهداف الدرس والمجتمع.
- يقتضي تطوير هذا المقرر وضع خارطة متكاملة ذات بعدين: أفقي وعمودي، يضبطان أوجه التكامل بين المهارات أولا، ثم بينها وبقية المقررات ثانيا.
- يتطلّب النجاح في تخريج طلبة قادرين على التواصل الفعلي والفعال مع محيطهم، الحرص على تحقيق مهارة المقررات لا الاكتفاء بمقرر المهارات.

قائمة المصادر والمراجع

المصدر: مقرر مهارتي الحديث ١+٢

[١] بروكلمان (كارل)،١٩٧٧، فقه اللغات السامية، ترجمة رمشان عبد التواب، مطبوعات جامعة الرياض

[٢] الثعالبي ،(أبو منصور) ،٢٠٠٢، فقه اللغة وسر العربية ، تحقيق :عبد الرزاق المهدي ، إحياء التراث العربي ، ط ١

[٣] ابن جني (أبو الفتح عثمان)، ١٩٥٧، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية

[٤] ابن خلدون (عبد الرحمان)، ١٩٦٧، المقدمة، تحقيق علي عبد الواحد وافي، ٤ م، ط٢ ، مطبعة العالم العربي

[٥] ديفيز (جون وآخرون)، ٢٠٠٠، التعليم والعالم العربي: تحديات الألفية الثالثة، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبو ظبي

[٦] العليان (أحمد فؤاد)، ٢٠٠٠، المهارات اللغوية: ماهيتها وطرائق تنميتها، مكتبة نور

[٧] العيسي (أحمد)، ٢٠١١، التعليم العالي في السعودية، رحلة البحث عن هوية، دار الساقي ، بيروت

[٨] فروخ (عمر)، ١٩٨١ ،تاريخ الأدب العربي، م١ الأدب القديم من مطلع الجاهلية إلى سقوط الدولة الأموية، ط٤ ، دار العلم للملايين، بيروت

[٩] كالفي(لوي جان)، ٢٠٠٨ ،حرب اللغات والسياسات اللغوية، ترجمة حسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة ، مركز دراسات الوحدة العربية بيروت

[١٠] يعقوب (أحمد النور)، ٢٠١٧، دراسة التمايز في مهارات التعلم الجامعي في ضوء الحاجة إلى جامعة المعرفة، كلية التربية ، الزقازيق

المراجع الأجنبية

[١١] Lave, Jean, and Etienne Wenger. ١٩٩١. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

المراجع الألكترونية:

[١٢]التعلم لطلبة٤١نت العليا في مواكبة التوجهات المستقبلية في العربي

٢٠٣٠ vision/رؤية – ٣https://www.vision٢٠٣٠.gov.sa/ar/v٢٠٣٠/achievement

بحوث المؤتمر الدولي الرابع تطوير مهارات اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الجامعية
جامعة *القصيم*، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، قسم اللغة العربية وآدابها، ص ص ٣١٩-٣٤٢، (١٤٤٣ هـ/ ٢٠٢٢)

ضبط وتوحيد المصطلح اللّساني وأثره في تحصيل الطّلاب لمهارات اللّغة العربية في الدّرس التّعليمي الجامعي

د.محمد لعمري
مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللّغة العربية وحدة البحث اللّساني وقضايا اللّغة العربية بالجزائر

ملخّص البحث:

إنّ الدّرس اللّساني العربي الحديث -رغم الأشواط التي قطعها - مازال يعاني إشكالية ترجمة وبناء المصطلح فالكثير من المصطلحات اللّسانية لازال يلفّها الغموض، حيث أثارت عملية صناعتها وبرمجتها والاتفاق على وضعها إشكاليات عديدة في تعليمية اللّغة العربية التي اتّسم الدّرس اللّساني الجامعي فيها - في كثير من الأحيان - بالغموض في التّعبير عن ذاته بمفاهيم ومصطلحات يحكمها التّفرد والتّضارب واضطراب الدّلالة، فبالرّغم من ظهور مجموعة من معاجم المصطلحات اللّسانية التي أغنت هذا الدّرس ووفرت بعض أدواته مازال يواجه صعوبة في تدريس فروعه المعرفية و المنهجية التي اتّسعت لشمل الدّراسات النّقدية والبلاغية، والنّحوية والصّرفية وغيرها من علوم اللّغة التي يتلقاها الطّالب أثناء فترة تكوينه الجامعي الأمر الذي أثّر في تحصيله لمهارات اللّغة العربية، وعليه فإنّ هذه الدّراسة تهدف للإشارة إلى أهمية ضبط وتوحيد المصطلحات اللّسانية في الدّرس الجامعي بغية

إزالة الغموض الحاصل في أذهان الطّلاب في ميدان اللّسانيات وتعليمية اللّغة والذّي يشكل بدوره عقبة من عقبات تحصيلهم للمهارات اللّغوية العربية.

الكلمات المفتاحية : المصطلح اللساني، مهارات، اللغة العربية، التعليم الجامعي .

المقدمة:

يشهد حقل الدّراسات اللّغوية تطورا ملحوظا خاصة في مجالي اللّسانيات وتعليمية اللّغات من حيث الاهتمام باكتساب اللّغة وتعلمها والبحث في العلاقة القائمة بين هذين المجالين، الأمر الذي شغل أذهان معظم الباحثين والمهتمين بتعليمية اللّغة ودفعهم إلى الاستعانة بما جاء به الدّارسون في ميدان اللّسانيات وجعلهم يقرّون بأهمية الإفادة من النّظريات اللّسانية التي كانت غايتها معالجة اللّغة من زوايا متعدّدة قصد إيجاد حلول للعقبات التي تعترض تعلم اللّغة ورفع قدرة الطّالب على التحصيل اللّغوي وممارسة اللّغة وأساليبها في التّعبير الشفهي والكتابي لما لها من صلة مباشرة بالعمليّة التّعليمية التعلّمية، ولّما كان تدريس اللّغة العربية يرتبط أساسا بالإحاطة بعلومها ومعرفة طرائق استعمال المتعلمين لها في الحياة اليومية في مختلف المستويات والبيئات فإنّ الباحث المحص قد يخلص إلى عيوب لا تحصى في هذا الواقع التّعليمي من غزارة للمادة العلمية دون تحقيق للأثر الكبير عند الطّالب وعدم مواكبة المادة المقدمة لواقع الحياة المحيطة به، وهذه المعضلة جعلت المهتمين في ميدان اللّسانيات النظرية والتّطبيقية يوحّدون جهودهم من أجل إيجاد الحلول العلمية لذلك.

إنّ التّعلم عملية ديناميكية قائمة أساسًا على ما يقدم للطّالب من معلومات ومعارف وعلى ما يقوم به هو من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها ثم تحسينها باستمرار، لذا وجب الاهتمام أكثر بقابلية الطّالب واستجابته للعملية التّعليمية كون تجربته هي الأساس وكونه محور تلك العملية، فعلى الباحث في هذا المقام التّساؤل عن العوامل التي يمكن لها أن تحث الطالب وتدعوه إلى تعلّم لغة معينة وفق مجموعة عناصر لسانية تناسبه والتّساؤل أيضا عن الأساليب والطرائق التّعليمية النّاجعة وعن المرتكزات اللّسانية التي يعوّل عليها في تحقيق الغاية من العملية التّعليمية التّعلّمية،

فهذه التساؤلات لابد من أخذها بعين الاعتبار أثناء البحث عمّا يمكن أنْ تقدمه اللّسانيات لتعليمية اللّغات ؛ لأنّ تعليم اللّغة ليس معناه حشو ذاكرة المتعلم بقواعد ومعايير ثابتة للغة معينة ؛ وإنّما يجب أن يكون الهدف جعله يشارك ويتفاعل إيجابيا مع برنامج المادة التّعليمية ؛ كون تعليم اللّغة لا يهدف إلى وضع لائحة مفتوحة من الكلمات في ذهن المتعلم ولكن محاولة إكسابه المهارات المناسبة ليسهم هو نفسه في ترقية العملية التّعليمية وتحسينها، فالمعرفة - كما يقال - هي تكوين طرائق وأساليب وليست مختزن معلومات، فالمتعلم يزداد تعلمًا بفن التّعلم والمعلم هو صانع تقدمه.(١)

١ -اللّسانيات وتعليمية اللّغة :

لا بد من التّركيز في هذا البحث أوّلا على نقطة التقاء اللّسانيات بتعليمية اللّغة، والإشارة إلى مدى استفادة هذه الأخيرة من النّظريات التي أنتجتها الدّراسات اللّسانية، وما تمثّله من اتجاهات مختلفة خاصة أنّ تعليم اللّغة في الوسط الجامعي أصبح مقترنا اليوم بإتقان الدّرس الألسني وفروعه، فلمّا كانت تعليمية اللّغة العربية في الدّرس الجامعي من أسس التّوصيل النّاجح لمحتويات العلوم المختلفة وجب السّعي في البحث عن سبل تطوير المحتويات والطّرق والوسائل وأساليب التقويم بغية الوصول بالمتعلم إلى تحصيل اللّغة وتحكّمه فيها كتابة ومشافهة وقد لعبت اللّسانيات بتخصصاتها المختلفة أدوارا أساسة في نشأة التعليمية التي استفادت مما جاء به أصحاب المدارس اللّسانية كالبنيوية والنّسقية والوظيفية والتوزيعية و التوليدية التحويلية وغيرها من المدارس التي نتج عنها ظهور النّظريات التّطبيقية المعيارية حول التّعليم مهمتها

---

(١) أحمد حساني، مباحث في اللّسانيات، منشورات كلية الدّراسات الإسلامية والعربية، الإمارات العربية المتحدة ،ط٢ ١٤٣٤هـ - ٢٠١٣م ص ١٢٣. نقلا عن: فاخر عاقل، التّعلم ونظرياته، دار العلم للملايين، بيروت ١٩٦٧م، ص٧١.

البحث والتّفسير في التّفاعل القائم بين توجيه المدرس وعمل الطّالب وكيفية تطبيقها في الحقل التّعليمي الجامعي.

هناك مجالات متعدّدة للسانيّات في تعليم اللّغة العربيّة صالحة للتّوظيف لا تحتاج بالضرورة إلى استغلال ملتزم بالبحث في اختيارات نظريّة متنافسة ولا بالتدقيقات الوصفيّة التي تشتمل عليها وذلك لأنّ الغرض من تعليم اللّسان جعل المتعلّم مكتسبا للنّحو الذهني الحدسي الطبيعيّ المتضمّن للقدرة التعامليّة في التّواصل لا جعل المتعلّم واعيا مدركا لدقائق النّظريّات العلميّة الواصفة لهذا النحو على وجه لا يمكن منهجيًا أن يكون مطابقا له، فمن مبادئ التعليميّة ما يشبه مبادئ الطّب؛ وهو أن يكون المعالج متمكّنا من العلم تمكنا عميقا حتى يحسن استعماله في العلاج متجنّبا بقدر الإمكان إحاطة المعالّج بدقائق علمه حتّى لا يربكه.(١)

إن ما سمح للسانيات بولوج حقل اكتساب اللّغة ازدهار اللّسانيات التّطبيقية سواء عند تلقين الطّفل قوانين لغته التّي اكتسبها بالأمومة أو عند تعليم اللّغة لغير الناطقين بها ابتداء، إذ أنّ اللّسانيين التّطبيقيين يفرقون بين اكتساب اللّغة وتعلّمها؛ فالاكتساب يحدث في الطفولة، أمّا تعلّم اللّغة فيحدث في مرحلة متأخرة حين يكون الأداء قد تكوّن وحين تكون العمليات العقلية قد نضجت أو قاربت النّضج، ومعنى ذلك أنّ الذي يتعلم اللّغة هو غير ذلك الطّفل الذي كان يكتسب اللّغة، إذ حدث تغيّر "كيفي" في وظائف الأعضاء وفي النّشاط النّفسي.(٢)

---

(١) محمد صلاح الدّين الشّريف في تعليم العربيّة لسانا أَوَل، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدّولي لخدمة اللّغة العربية ص١٥.

(٢) عبده الرّاجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية. ١٩٩٥م، ص٢٠.

يقول عبد الرحمن حاج صالح: "تعوّد الاختصاصيون في هذا الميدان أن يميّزوا بين ما هو راجع إلى اللّسانيات التّطبيقية وهو البحث في المادة اللّغوية التي يحتوي عليها الدّرس اللّغوي من جهة وبين ما هو راجع إلى علم التدريس الخاص باللّغات وظواهر اكتساب الملكة اللغوية من جهة أخرى؛ وهو البحث في منهجية تعليم اللّغات وقد بني هذا التّمييز على هذين السؤالين:

ماذا يجب أن نعلّم من اللّغة؟

وكيف نعلّم اللّغة؟

وهما حقاً شيئان مختلفان، وقد تختلف النّظريات والمذاهب في هذا النّوع من البحث بالتركيز المفرط على أحد هذين الجانبين دون الآخر بل بالاستهانة بأحدهما وتعظيم أهمية الجانب الآخر، وتذبذبت بالفعل الاتجاهات منذ أكثر من خمسين سنة، أمّا في الوقت الرّاهن فقد صار نوع من الإجماع على أنّ منهجية تعليم اللّغات هو ميدان بحثي قائم بنفسه وإن كان في الواقع مكملاً للسانيات التّطبيقية، ولذلك لا يريد أكثر الاختصاصيين في هذا الميدان أن تلحق أعمالهم العلمية بأي علم من هذه العلوم وأن يكون ميدانهم تابعاً لها وذلك على الرغم من أنّ الأسس النظرية التي بنيت عليها هي لسانية ونفسانية وتربوية.(١)

هذا إذن ما سمح للسانيات بولوج حقل اكتساب اللّغة، وهو وجه نوعي مخصوص من القضيّة الكلية الموسومة بمشكل التحصيل باعتباره أسا من الأسس النّظريّة في معضلة الإدراك غير أنّ اللّسانيات قد وجدت ما وفّر لها شرعيّة التطرق إلى هذه المعضلة الكلّية نفسها من حيث هي ركيزة معرفيّة تتّسم بالتجريد والشمول؛ وقد

---

(١) عبد الرحمن حاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، موفم للنّشر، الجزائر ٢٠١٢م، ج١، ص ١٩٢.

حصل ذلك فعلا عندما عكف رواد اللّسانيات التّحويلية ولا سيّما في فرعها التوليدي على استثمار نظريّتهم اللغوية في مطارحة قضية التفكير وعلاقته بالكلام وهو ما كرّس النّظرة الأصولية.(١)

و هكذا غدا طبيعيًا أن تعكف اللّسانيات على قضايا اكتساب اللّغة وحصول الكلام فعملت على ربط مراحل هذا الاكتساب لدى الطّفل بمراحل نشوء اللّغة أصلا وحللت بوادر عمليّة التّواصل الكلامّي من مستوى الإدراك الشموليّ إلى مستوى التقطيع المزدوج من مرور الطّفل بالمرحلة العلامية وهي المرحلة الإشاريّة السيميائية قبل بروز العلامة اللسانيّة ودقّقت تراكم المخزون الصّوتي فالنحويّ فالمعجميّ، فعلى معلم اللّغات أن يستنير بما تمده به اللّسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللّغوية، ولذلك فإنّ الإفادة من النّظرية اللّسانية في مجال تعليم اللّغات يؤدي إلى تقاطع منهجي بين اللّسانيات العامة و علم النفس التّربوي من جهة وطرائق التلقين البيداغوجي من جهة أخرى، وفي ظل هذه التوأمة المنهجية يتحدد الإجراء التطبيقي للسانيات التّطبيقية إذ إنه يتمحور حول مباحث تتعلق بثلاثة عناصر أولية: المتعلم - المعلم - طريقة التعليم.(٢)

يمكن لنا أنْ نقول إنّ اللّسانيات من حيث إنّها الدّراسة العلمية الموضوعية للظّاهرة اللّغوية تصبح وسيلة معرفية ومنهجية ضرورية لتحديد المجال الإجرائي للعملية التعليمية وذلك بتوضيح الغايات والأهداف التّعليمية من جهة، وتذليل الصعوبات والعوائق من جهة أخرى؛ لأنّه دون لجوء أستاذ اللّغة إلى النّظريات اللّسانية

---

(١) عبد السّلام المسدي، اللّسانيات و أسسها المعرفية، الدّار التونسية للنشر، تونس ١٩٨٦م، ص ١٣٨.

(٢) أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ص ١٧ - ١٨.

المختلفة سوف يعسر عليه إدراك العملية التّلفّظية للّغة عند المتكلم والمستمع، ويعسر عليه أيضًا تحديد العناصر اللّسانية التي تكوِّن نظام اللّغة المراد تعليمها، وذلك بالارتكاز على إسهامات النّظرية اللّسانية الأم في مجال وصف اللّغة الإنسانية وتحليلها، وهو التّحليل الذي يعمق معرفتنا باللّغة البشرية فللسانيات وظيفة مركزية في تحليل العملية التّعليمية وترقيتها.(١)

ومن هنا يمكن القول إن اللّسانيات أضحت تشكل حقلا مرجعيا أساسيا وحاسما في البحث الدّيداكتيكي اللّغوي وما ينبغي على الأستاذ والدّيداكتيكي معرفته هو التّطورات التي تجري في حقل اللّسانيات لأنّها منطلق ومحور كل بحث حول تعليم اللّغة وتعلمها ولا ترجع هذه الأهمية إلى هيمنة اللّسانيات على ديداكتيك اللّغات بقدر ما ترجع إلى أنّ النّظريات اللّسانية تقدم للباحث الدّيداكتيكي إمكانية التّفكير والتّأمل في مادته وبنيتها والمناهج التي تحكمها خصوصا أنّ العديد من النّماذج الدّيداكتيكية تستند في مجال تعليم اللّغات على نظريات ومقاربات لسانية.(٢) فاللّسانيات تعد مرجعا لبيداغوجيا اللّغات لأنّ ما يُعلمه المدرس يمكن أن يندرج تحت المجالات التالية(٣) :

---

(١) المرجع نفسه، ص١٢٣.

(٢) ينظر: عبد اللّطيف الفارابي، مدخل إلى ديداكتيكا اللّغات، مجلة ديداكتيكا، ع٢، ١٩٩٢م، ص ٨.

(٣) ينظر: زكريا ميشال، مباحث في النّظرية الألسنية وتعليم اللّغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ،١٩٨٥م، ص ١٢ -١٥.

اللّسانيات العامة: في هذا المجال يعمل المدرس على تعليم متعلّميه مجموعة فئات نحوية كالاسم والفعل والحرف و مجموعة قواعد تتركب الجمل وفقها لائحة بمفردات معجمية ولائحة أصوات لغوية.

ب - السّوسيولسانيات: تعد اللّغة في هذا لمجال مجموعة تصرفات كلامية في المجتمع إذ ينبغي تلقين المتعلم قواعد استعمال اللّغة في المجتمع وتطوير ما يسمى بالكفاية اللّغوية التّواصلية لديه أي المعرفة الضمنية بقواعد التّواصل اللغوي داخل المجتمع وعليه فإنّ الدراسات السّوسيولسانية تساعد أستاذ اللّغة على تحديد المادة التي يُعلمها.

جـ - السيكولسانيات: يمكن وصف تعليم اللّغة في هذا الإطار باعتباره مجموعة مهارات كلامية أو نشاطات لغوية تمثل خبرة الإنسان وأفكاره وتفاعله مع العالم المحيط به إذ تندرج دراسة اللّغة ضمن دراسة سيكلوجية الإنسان ومن هنا تساعد الدّراسات السيكولسانية المتطورة أستاذ اللّغة في عمله الذي يمكن أن يشمل التعليم باعتباره محادثة والمحادثة بوصفها تعاملاً والتّعامل باعتباره تحركات ورد فعل للتحركات...

إنّ اللّسانيات الحديثة تشكل حقلا مرجعيا في البحث الدّيدكتيكي عامة والبحث الدّيدكتيكي اللّغوي خاصة فهي منطلق أي بحث حول تعليم وتعلّم اللّغات فالنّظريات اللّسانية تقدم لمنهاج اللّغة العربية المعرفة اللّسانية التي تساعد المدرس على صياغة العديد من المبادئ والقواعد وتقريبها إلى الطّالب وذلك قصد تمكينه من الكفاية التواصلية.(١)

---

(١) عمر المغراوي، دور اللّسانيات الحديثة في تطوير مناهج تدريس اللغة العربية، مجلة دراسات معاصرة جامعة تسمسيلت الجزائر، العدد٢، ٢٠١٨م، ص ٢٥١.

٢ -تدريس اللّغة من منظور لساني وأثره في تحصيل الطّلاب لمهارات اللّغة العربية:

أصبحت ظاهرة تدني مستوى المتعلمين في اللّغة العربية وضعف أدائهم تزعج المشتغلين في حقل التعليمية وتجبر مساعي الإصلاح على التوجّه نحو إدراج وسائل أكثر حداثة وفاعلية تهيئ أجواء العملية التعليمية في بيئتها الأصلية وخارجها، ولعل الاهتمام بهذه العملية بكل عناصر المشكلة لها والتبصّر في الأسباب المباشرة وغير المباشرةٍ التي تعوقها خطوة في الاتجاه الصحيح نحو تحسين أداء المتعلمين والرّفع من مستواهم وصقل مهاراتهم اللّغوية التي تختلف مستوياتها حسب كل مرحلة تعليمية يمر بها المتعلم إذ يُراعى فيها طبيعته النّفسية والاجتماعية وقدراته العقلية في استيعاب الوظائف اللّغوية وتحكمه فيها ولا تعدو الغاية المتوخاة من تعلم أيّة لغة عن المهارات التالية: الفهم، والتحدّث، والقراءة، والكتابة، وهذه المهارات تنمحي الفواصل بينها ويصعب فصل إحداها عن الأخرى أثناء تعلمها(١)، فاللّغة وفق المنظور اللّسانيٍ الوظيفي لها علاقة بالنّسق الاستعمالي التّداولي لذا يمكننا القول بأن اللّسانيات الوظيفية يمكن استثمار أفكارها لتدريس اللّغة العربية بجميع مكوناتها؛ لإعلائها من الجانب الوظيفي للغة وهذا يحيلنا على المقاربة بالكفايات وتركيزها على التّعلمات التي يمكن أن يستثمرها المتعلمون في واقعهم الحياتيٍ مما يعطي معنى للتّعلمات، فاللّسانيات الوظيفية في علاقتها بتدريس اللّغة العربية تروم تقريب مفاهيم وإواليات النّحو الوظيفي إلى أساتذة مادة اللّغة العربية وتبسط المقاربة الوظيفية لظواهر لغوية كالعطف

---

(١) نسالي طيب، تعليم العربية في ضوء مكتسبات اللّسانيات التّطبيقية، مجلة التّعليمية، العدد ٢، ص ٤٨٦.

والاستلزام الحواري والإحالة وهذا يدل على أنّ استثمار اللّسانيات الوظيفية لتدريس مكونات اللّغة ممكن شريطة التّعامل مع أفكار اللّسانيات الوظيفية في شموليتها. (١)

يؤرق تدني مستوى الإنجازات اللّغوية إحساس أغلبية مدرسي اللّغة العربية ؛ خصوصا مع غياب منطق اللّغة وضعف الرّصيد المعجمي الذي يليه الرّغبة في تحفيز المتعلمين للمشاركة الفعالة في تطوير مهاراتهم اللّغوية والتّعبير بلغة عربية سليمة محترمة لقواعد النّحو العربي وهذا لا يتعارض مع أفكار ومبادئ اللّسانيات الحديثة ؛ ذلك أنّه من المعروف أن اللّسانيات التّوليدية مثلاً لديها مجموعة من النّظريات التي تفسر مجموعة من الأخطاء اللّغوية مثلا نظرية الرّبط ونظرية إسناد الإعراب...(٢) فمثلا دراسة المدارس النّحوية سابقا تختلف عن دراستها اليوم بعد إطلاعنا على المنجز اللّساني الحديث وما يزودنا به من آليات نقدية وتحليلية يجعلنا نعيد بناء ما حصّلناه من معارف حتى وإن كانت تراثية صرفة وكأنّنا ننتبه إلى أشياء أغفلناها في قراءاتنا السّابقة فهي كحصانة معرفية نكتسبها من مجاراتنا للنّظريات اللّسانية الحديثة خاصة وأن متغيرات العصر اليوم تفرض على المتعلم التّركيز على الجانب الوظيفي للّغة التي يستعملها في حياته اليومية لأداء أغراض نفعية ذات الصّلة بميدان اهتمامه ؛ والملاحظ أن الطّالب بعد إنهاء دراسته الجامعية يلاقي صعوبات جمّة حين يدخل ميدان العمل ؛ فقد يعجز عن ارتجال بضع جمل سالمة من الأخطاء ، أو عن تحرير تقرير كتابي دون أخطاء.

---

(١) عبد الوهاب صديقي ، اللّسانيات وتدريس اللّغة العربية تدريس اللّغة العربية من منظور لساني وظيفي حديث ، مجلة الدّراسات اللّغوية والأدبية ، العدد٠٢ ، ديسمبر ٢٠١١م ، ص٧٦ - ٧٧.

(٢) المرجع نفسه ، ص ٦٢.

إن استثمار اللّسانيات الحديثة في تدريس اللّغة العربية مهم جدا لأنّه -على الأقل - يُغنينا عن كثير من الاختلافات النّحوية التي لا حاجة للمتعلم بها، وإنّ ما نشير إليه في أحيان كثيرة بأخطاء ركيكة لدى المتعلم ما هو إلا استجابة لروح عصر السّرعة والتّغير والتّبدل ومنه آن الأوان أن نقعد لنحو عربي جديد يستجيب لحاجات متكلم اللّغة العربية الحالية وتدريس اللّغة العربية من منظور لساني في اعتقادنا هو المدخل الأساس لذلك بإمكاننا استثمار مفاهيم اللّسانيات الوظيفية العربية في تدريس مكون الدّرس اللّغوي ضمن مكونات وحدة اللّغة العربية مما يدل على قابلية اللّغة العربية للتّجدد والانفتاح على مستجدات الدّرس اللساني الحديث بما يحافظ على أصالتها بحيث تؤدي وظيفتها التّواصلية بنجاح في الشّارع والإدارة والبنك ومحال التجارة والإعلام وغيرها ..(١)

٣ -ضبط المصطلح اللّساني العربي الحديث وأثره في الدّرس اللّغوي الجامعي:

المصطلح هو العملة الصحيحة المتداولة في مختلف العلوم فهو بمثابة قنوات الاتصال والتّفاهم بين أصحاب التّخصص المعرفي الواحد التي تضمن لهم التّعامل السّليم، فهمًا وبحثًا وتعليما وتأليفا فيما يقومون به من إنتاج علمي متخصِّص ودقيق، وليكون المصطلحُ عملةً يسهل تداوُلُها بين المتخصصين كان لابد له من تحديد منهجي لأبعادِ مضامينهِ وسياقاتِ استخدامِه، ففي مجال تعليمية اللّغة مثلا يعد المصطلح حلقة التّواصل بين المعلم والمتعلم في العملية التّعلمية التّعليمية التي هي نشاط

---

(١) عبد الوهاب صديقي، اللّسانيات وتدريس اللّغة العربية، ص ٨٩.

متبادل وعلاقة تفاعلية بينهما تهدف إلى تحقيق أهداف تربوية محدّدة يكون فهم المصطلح وضبطه فيها ضرورة حتمية لابد منها، .

فإذا كان المصطلح هو الأساس المتين الذي يبنى عليه أي علم؛ وإذا كان من غير الممكن أن نستوعب علما من العلوم دون أن نفهم الجهاز المصطلحي الذي يصف ويفسر من خلاله الظّاهرة أو الظّواهر التي يدرسها فمن البديهي القول بأن المصطلح اللّساني له الدور الأساس في فهم اللّسانيات وتطبيقها وبالتّالي يؤثر ذلك على تعليمية اللّغة، فإذا كان المصطلح ملتبسا أو غامضا أو مضطربا فإنّه يؤثر تأثيرا سلبيا على تحصيل الطّالب لاكتساب المهارة اللّغوية، ومن هذا المنطلق فإن المصطلح اللّساني العربي الحديث اليوم يعاني الاضطراب وعدم الاستقرار بالرّغم من أن الدّرس اللّساني الجامعي في الوطن العربي بدأ في الاستقرار وترسيخ مبادئه مع ظهور مجموعة من معاجم المصطلحات اللّسانية التي أثرته ووفّرت بعض أدواته السّليمة، إلاّ أنّ المدرس والمتعلّم يواجهان صعوبة في التّعامل مع فروعه المعرفية و المنهجية؛ ولا يزال الطّالب بصفة خاصة يعاني ضعف التحصيل اللّغوي من المحاضرات التي يتلقاها سواء في مجال اللّسانيات أو في علوم اللّغة الأخرى أثناء فترة تكوينه الجامعي،

فالمصطلح اللّساني العربي يكتسي أهمية بالغة في الفكر اللّغوي العربي، فهو يعكس غنى وتنوع النّظريات اللّسانية التي ميزت الثّقافة اللّسانية، غير أنّ الجهاز المفاهيمي للسانيات الحديثة بمدارسها المختلفة أربك سعي الباحثين في التّعامل مع مصطلحاتها المعقدة، كما أبرز مشاكل تلقي هذه المفاهيم على صعيد تمثلها وترجمتها ونقلها وتأصيلها لدى فئة واسعة من اللّسانيين العرب وهذا ما ينعكس سلبا على عملية توظيف المصطلح اللساني في الدّرس التعليمي الجامعي.

صار دأب الدّراسات المتعلقة باللّسانيات التعبير عن وجود أزمة في المصطلح اللّساني مفردة أو ضمن أزمات لسانيّة أخرى، أو الإشارة إلى المصطلح على أنه عقبة من عقبات الدّرس اللّساني، أو الجأر بالشكوى من واقع المصطلح اللّساني واستخدامه عند الدّارسين ووصفه بأنّه مشكلة من المشكلات المتعدّدة التي تتعلق باللّسانيات عامّة ويلاحظ أن معظم ما كتب في هذا الموضوع تناول مسائل متفقاً عليها غالبا سواء أكانت تتعلق بوصف الواقع أم كانت تتعلّق باقتراح الحلول، لكنّ شيئاً من هذا الاتفاق أو الترافق لا يجد سبيله إلى التّطبيق التزاماً بالحق ما خلا حالات معدودة لا يُتوقف عندها لقلتها أو ضيق مجالها، (١)

يقول عبد السّلام المسدي: لقد واجه اللّغويون العرب مشكلة المصطلحات اللّسانية منذ تصدوا لهذا العلم الحديث بالتّلقي والتّمثل ومحاولة الإنشاء والوضع، ولقد كان شأن جيل اللّسانيين الأوائل مع علمهم كشأن كلّ من اختصوا بحقول المعارف الأخرى مع ما اختصوا به مغالبة المتصورات ومراودة المفاهيم بمختلف السّبل الاصطلاحية، فكان الاحتيال على المدلولات في جلّ الأحيان سابقا للحيرة الاصطلاحية من حيث هي تصورات معرفية وتقنيات لغوية يتصل جميعها بصياغة الدّوال العلمية.(٢)

ولعل الاعتماد على آليتي التّرجمة والتّعريب في وضع المصطلحات اللّسانية العربية الحديثة فقط دون الاعتماد على السّمات والخصائص المميزة للغة العربيّة من

---

(١) أحمد مدور، اللّسانيات وآفاق الدّرس اللّغوي، دار الفكر المعاصر دمشق سوريا، ٢٠٠١م، ص١٣.

(٢) عبد السّلام المسدي، قاموس اللّسانيات مع مقدمة في علم المصطلح، الدّار العربية للكتاب، ط١، د ت، ص ٧٣.

الاشتقاق والنّحت والمجاز في وضع المصطلح اللّساني أدى إلى ظهور ما يعرف بفوضى المصطلح وما نتج عنها من مشاكل كتعدد المصطلح في اللّغة العربية بوجود أكثر من مصطلح عربي مقابل المصطلح الأجنبي الواحد، والخلط بين المصطلح القديم والمصطلح الجديد نتيجة عدم التقيّد بمبادئ وضوابط مطردة في وضع المصطلحات في غياب أطر وقواعد وأسس منهجية تضبط العمل المصطلحي في الوطن العربي أصبحت مشكلاً قائم الذات عوضاً عن أن تكون مساعداً يقربنا من هذا العلم الدّخيل علينا٣ كذلك اختلاف مصادر التكوين العلمي والمعرفي للسّانيين العرب وتوزعهم بين ثقافة فرنسية وإنجليزية وألمانية، والتّفاوت النّظري والمنهجي بين المستوى العلمي للسّانيين العرب أدى إلى إشكالية عدم توحيد المصطلح إضافة إلى التّطور المستمر للبحث اللساني العالمي وظهور المزيد من المفاهيم وهو ما يعني ضرورة توفير مصطلحات لسانية عربية جديدة، غير أنّ سيادة النّزعة الفردية -التي تتحول إلى نزعة قطرية - في وضع المصطلح العربي المتخصص وعدم الاكتراث برأي الآخر ولو كان صائباً تفاقم المشكلة.

وتخص المصطلح اللّساني جملة مشكلات منها تعدد مصادر المصطلح واختلافها بسبب طبيعتها اللّغوية والثّقافية واستعمال المصطلحات اللّسانية استعمالاً مترخّصاً لا يلتزم المفاهيم المتفق عليها عند أهل الاختصاص ولاسيما ذلك الاستعمال الجاري على أيدي بعض الكتّاب ممن تعلّقوا باللّسانيات لركوب قطار النّقد أو الأسلوبية أو نحو ذلك من مدارس واتجاهات أدبية أضف إلى ذلك حداثة اللّسانيات ومصطلحاتها قياساً على القدم النّسبي الذي صار يحسب للمصطلح العلمي في العربية؛ إذ مضى له نحو من قرن ونصف من الوجود والتّداول والتّوظيف ثم الدّرس والتّصنيف ومحاولة التّوحيد، واتساع المجال المعرفي للسانيات وما يفرضه على المصطلح

مـن تعـدد وجـوه الاسـتعمال والـدّخول في مجـالات بعيـدة عـن مركـز الاختصـاص في اللّغـة ،(١) قـد يجـد الـدّارس نفسـه حـائرا أمـام هـذا الـزّخم المتعـدد مـن المصـطلحات للمصطلح الأجنبي الواحد لعدة مقابلات في عربية فيتساءل أي المصطلح المترجم يختار للمصطلح الأجنبي الوافد؟ مما يؤدي إلى اختلاف في الفّهـم و التّفاهم بـين الباحثين في المجال الدّراسي الواحد.(٢)

وعلـى سـبيل التّمثيـل نـذكر بعـض المصـطلحات كمصـطلح اللّسـانيات (Linguistique) بحـد ذاتـه الـذي توزعتـه سـبل الاسـتعمال فصـاغ لـه الصّـائغون مـن العبارات بفوارقها الكلّية والجزئية ما يناهز العشرين وهذا كشفها : اللانغويستيك ، فقه اللّغة ، علم اللّغة ، علم اللّغـة الحـديث ، علـم اللّغـة العـام ، علـم اللّغـة العـام الحـديث علم فقه اللّغة ، علم اللّغات ، علـم اللّغـات العـام ، علـوم اللّغـة ، علـم اللّسـان ، علـم اللّسان البشري ، الألسنية ، الألسنيات ، اللّسـانيات وهـو اللّفـظ الـذي اتفـق عليـه فيمـا بعد النّدوة التي عقدت بتونس سنة ١٩٧٨م.(٣)

ومصـــطلح (Semiologie) الـــذي تـــرجم إلى العربيـــة : (بالسّـــيميولوجيا ، السّـيميائية ، علـم السّـيماء ، علـم العلامـات ، العلماتيـة ، وغيرهـا)، ومصـطلح

---

(١) أحمد محمد قدور ، اللّسانيات وآفاق الدّرس اللّغوي ، ص٢٥.

(٢) مسعود شريط ، ترجمة المصطلح اللّساني إلى اللّغة العربية أزمة تمثل المفاهيم أو موضة اختلاف ، مجلّة إشكالات ، العدد١٢ ، ماي ٢٠١٧م ، ص١٠٨.

(٣) عبد السّلام المسدي ، قاموس اللّسانيات مع مقدمة في علم المصطلح ، ص ٧٢.

(Phonétique) الذي ترجم (بفونيطيقيا، علم الأصوات وفونيتيك، علم الصوت، الأصواتية، الصوتيات، .(١)

ومصطلح التّداولية انتقل هذا المصطلح إلى الثقافة العربية بأشكال منها: (الذرائعيّة؛ والنفعيّة والاتصاليّة؛ والتبادليّة؛ والسياقيّة والبراجماتيّة؛ والبراجماتيك؛ والبراغماتيّة؛ والبراغماتيك؛ والمقاميّة) وهذا راجع إلى تداخل الحقول المعرفيّة والفلسفيّة فيما بينها. (٢)

ومن المفاهيم التي تجسد لنا فوضى المصطلح واضطرابه وتعدده من بلد إلى آخر بل بين مختص وآخر وقد لا نبالغ عندما نشير إلى أن هذا الاضطراب قد نجده عند الباحث الواحد مفهوم (morphéme) الذي جاءت مقابلاته مختلفة بالمعاجم والملاحق؛ فهو بلفظه الأجنبي عند كل من الطّيب دبة وبسام بركة الذي زاد عليه لفظ (وحدة بنيوية صغرى)، وخيرنا المعجم الموحد بين لفظي (عنصر دال) و(دالة نحوية)؛ وانفرد المسدي بمصطلح (صيغم) في حين قابله مبارك مبارك (بوحدة صرفية مجردة)، أما خولة طالب فجعلته مرادفا لمفهوم (monéme) ووضعت له خمس مقابلات هي على التوالي (الكلمة).(أصغر قطعة دالة)، (مفردة). (عنصر دال) (ووحدة دالة).(٣)

---

(١) ينظر: مسعود شريط، ترجمة المصطلح اللّساني إلى اللّغة العربية أزمة تمثل المفاهيم أو موضة اختلاف، مجلّة إشكالات، العدد١٢، ماي ٢٠١٧م، ص١٠٨.

(٢) هناء محمود إسماعيل، المُصطلح اللّسانيّ وإشكالات التلقيّ العربيّ مجلة كلية التربية للبنات - جامعة بغداد، العدد ٠٣ ٢٠١٩م، ص ٨٦.

(٣) - كربيط فوزية، المصطلح اللّساني بين الوضع والاستعمال، دراسة تحليلية مقارنة مجلة الآداب واللغات، العدد٩، ص ٢٢٩.

مازالت أغلب الجامعات العربية إلى اليوم تعتمد على المناهج التقليدية في وضع البرامج وطرق تدريسها وهذا ما يؤدي إلى تكوين الطّالب تكوينا عاما يفتقر إلى الدّقة في المعلومة والقدرة الفائقة على التّحكم فيها أضف إلى ذلك أنّ طلاب قسم العربية الذين هم معنيون بتطوير اللّسان العربي لا يحسنون اللّغات الأخرى التي نشأت بها اللّسانيات الحديثة ؛ وهو ما يخلق لديهم اضطرابا في الفهم والتّطبيق لما هو مترجم، كذلك تقتصر أغلب الدّراسات لديهم على البحث في التراث ومحاولة تحميله ما لا يحتمل في الدرس اللّساني الحديث ؛ فيتم الاقتصار على الدّراسات النّمطية المتصلة بالتّراث اللّغوي القديم دون سواه ؛ وهذا يمثل عائقا ابستيمولوجيا في التّفكير والرّؤية في مسألة اللّغة ذاتها باعتبار أنّ العربية ممثلة في عصرها الذّهبي القديم فقط وهذا الموقف لا يخدم تطوّر اللّسان العربي ومواكبته لعلم العصر وهو ما أحدث فراغات على مستوى المعجم وتكوين المصطلح المناسب للتّعبير عن العلوم الحديثة.(١)

إن اللّسانيات من حيث كونها الدّراسة العلمية الموضوعية للظاهرة اللّغوية تصبح وسيلة معرفية ومنهجية ضرورية لتحديد المجال الإجرائي للعملية التعليمية ؛ وذلك بتوضيح الغايات والأهداف البيداغوجية من جهة وتذليل الصعوبات والعوائق من جهة أخرى ؛ لأنه بدون لجوء معلم اللّغة إلى النّظريات اللّسانية المختلفة سوف يعسر عليه إدراك العملية التّلفظية للغة عند المتكلم - المستمع ؛ ويعسر عليه أيضا تحديد العناصر اللّسانية التي تكون نظام اللّغة المراد تعليمها وذلك بالارتكاز على إسهامات النظرية اللّسانية في مجال وصف اللّغة الإنسانية وتحليلها وهو التّحليل الذي يعمق معرفتنا باللّغة البشرية فللّسانيات وظيفة مركزية في تحليل العملية التّعليمية

---

(١) خليفة الميساوي، المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، منشورات الأمان ،الرباط، ط١، ١٤٣٤هـ، ص٢٧.

وترقيتها، ومن ثمة فإن معلم اللّغة يصطدم منهجيا بمجموعة من التّساؤلات العلمية والبيداغوجية، ماذا يعلم؟ ما هي الحاجات التّعليمية لدى المتعلم؟ أي نظرية لسانية يمكن له اعتمادها لتحقيق الأغراض البيداغوجية؟(١)

وكلّ هذا يؤثر على مستوى تحصيل الطالب للغة ، كما يؤثّر اضطراب المصطلح اللّساني في ذلك أيضا فللمصطلح أهمية عظيمة في الدّرس اللساني باعتباره ركيزة أساسية ودعامة حيوية للممارسة العلمية ذاتها فليس هناك علم بدون مصطلح ولهذا السّبب يجب أن يحظى بعناية فائقة باعتباره مفتاحا لهذا العلم وبهذا المعنى فإنّ مسألة وضع المصطلح لا تخص مجالا معرفيا وحده إذ إن فوضى المصطلح اللساني لها بالغ الأثر في تعليمية اللّغة العربية من حيث أداء المدرس وتحصيل المتعلم لوجود العلاقة المشتركة بين اللّسانيات وتعليمية اللّغة .

ولتوضيح الصورة أكثر قمنا بتحريات ميدانية حدّدنا من خلالها عينة من طلاب (الماستر) تخصص (اللّسانيات التّطبيقية) بقسم اللّغة العربية وآدابها بكلّية الآداب واللّغات بجامعة أبي بكر بلقايد بتلمسان –الجزائر - والبالغ عددهم خمسين طالبا يدرسون مقاييس متنوعة منها: المدارس اللّسانية، والنّظريات اللّسانية، الترجمة اللّسانية، إذ قمنا بتوجيه عدّة أسئلة لهم : هل تواجه في دراستك مصطلحات لسانية غير مضبوطة أو متعددة الترجمة؟ فكانت إجابة ٤٥ طالبا منهم بنعم أي بنسبة ٩٠٪ وإجابة ٠٥ طلاب بلا أي بنسبة ١٠ %، ومنه نستنتج أنَ أغلبية هؤلاء الطّلبة يواجهون مشكلة في تعدد التّراجم للمصطلح الواحد، أما فيما كان هذا يشكل عقبة أمامهم طرحنا عليهم السؤال الآتي: هل تشكل المصطلحات اللّسانية غير مضبوطة أو متعددة

(١) أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر٢٠٠٩م، ص١٤١ -١٤٢.

الترجمة عقبة لك في فهم مقاييس اللّسانيات؟ فكانت إجابة ٤٣ طالبا منهم بنعم أي بنسبة٨٦ % وإجابة ٠٧ طلاب بلا أي بنسبة ١٤ % فأغلبية الطّلبة يواجهون مشكلات في تعاملهم مع المصطلحات اللّسانية خلال المذاكرة و إنجاز البحوث في مجال اللّسانيات، ثم طرحنا عليهم السّؤال التّالي : هل تستعين بالمعاجم المتخصصة؟ فكانت إجابة ٣٠ طالبا بنعم أي بنسبة ٦٠ %، وإجابة ٢٠طالبا بلا أي بنسبة ٤٠ % ومن خلال هذه العملية تبيّن لنا جليا التخبط الحاصل في أذهان الطّلاب في ما يخص المصطلحات اللّسانية.

إنّ استعمال اللّغة والتحدث بها كان أولى مبادئ اللّسانيات التّطبيقية في تعليم اللّغات ؛ لإيمانها بفكرة جوهرية هي أن تحكم المتعلم في الكلام دليل على امتلاكه اللّغة التي تساعده على الاندماج الاجتماعي. ولّما كانت هناك صعوبات تعترض المتعلم في تعلم الأداء الكلامي ؛ عملت اللّسانيات التّطبيقية على اقتراح الطرق البيداغوجية الفعالة في عملية التّدريس ؛ كما استلهمت المقترحات والنتائج المتوصل إليها في مجال فهم نفسية المتعلم وعاهات الكلام لديه وكذا تأثير الوسط والمحيط على عملية التّعلم من مصادر معرفية منها السوسيولسانيات والسيكولسانيات وعلم التربية، فضلا عن النظريات اللّسانية.(١)

لا يمكن ضبط المصطلح إلاّ عن طريق وضع جملة من القواعد من قبل المجامع اللغوية، وذلك لتفادي الوقوع في المشاكل التي يعاني منها المصطلح، وكلما روعيت هذه القواعد كان المصطلح أكثر دقة يعبر عنه المفهوم المراد فلمعالجة المشاكل التي يعاني

---

(١) مولاي حفيظ مدني علوي، اللّسانيات التّطبيقية وتدريسية مهارات اللّغة العربية، مهارة التّحدث أنموذجا، مجلّة اللّسانيات التطبيقية العدد ٠١، ص ٢٠.

منها المصطلح اللساني ولنجاح العملية التّعليمية في الجامعات لابدّ من إنشاء مراكز ومخابر تعنى بضبط المصطلحات اللّسانية ، و تشييد جسور التّواصل بين الباحثين على اختلاف أقطارهم وتعدد مدارسهم واتجاهاتهم ومصادر معارفهم ، ولابد من الاهتمام بتدريس علم المصطلح ضمن الدّراسات اللّسانية وتوظيفه في توحيد الجهود وتنسيق المصطلحات الشّائعة ، والكف عن محاولات التّسابق على وضع المصطلحات والرّجوع إلى تاريخ الدّرس اللّساني في العربية للاستفادة من جهود السّابقين الرّواد ، وقبول ما يصدر عن مجامع اللّغة العربية من مصطلحات وما تعتمده الجامعات والمؤسسات القومية ووضعه بين أيدي الدّارسين والطّلبة ، واستعمال ما ورد في المعاجم اللّسانية الحديثة.

خاتمة :

إنّ للّسانيات بصفة عامة وللّسانيات التّطبيقية بصفة خاصة صلة مباشرة بتعليمية اللّغات وتحصيل الطّلاب لمهارات اللّغة العربية كونها تهتم بدراسة اللّغات من حيث التّراكيب النّحوية والصّرفية والصّوتية والدّلالية في حين أنّ التّعليمية تهتم بتحصيل المتعلم لهذه المعطيات ؛ ومنه فلابدّ من إيجاد الحلول والمرتكزات التي تساهم في ضبط المصطلح اللّساني العربي الذي يعاني التشتت والتذبذب واختلاف الترجمة فالمصطلح الواضح الدّقيق يعتمد على دقة ووضوح المفهوم ؛ فإن كان المفهوم محدّدا واضحا في الأذهان سهل ووضح المصطلح المناسب ؛ وبالتالي سهل الأمر على الطّالب في إدراك المعرفة واكتساب اللّغة فالمصطلحات مفاتيح العلوم ، ولابد أيضا من إعداد خطط دراسية محكمة في ميداني التعليمية واللّسانيات في الجامعات العربية يتوافر فيها عدد من المبادئ الأساسية التي تجعل الطالب قادرًا على الفهم والمشاركة في إنجاح

العملية التعليمية حتى نتمكن من إعداد خريجين يتقنون مهارات اللّغة قادرين على تناول القضايا الأساسية في فروع تخصص علوم اللّغة، ومناقشتِها والتعمق فيها.

قائمة المصادر والمراجع

[١] أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر٢٠٠٩م،.

[٢] أحمد حساني، مباحث في اللّسانيات، منشورات كلية الدّراسات الإسلامية والعربية، الإمارات العربية المتحدة ،ط٢ ١٤٣٤هـ - ٢٠١٣م .

[٣] أحمد مدور، اللّسانيات وآفاق الدّرس اللّغوي، دار الفكر المعاصر دمشق سوريا، ٢٠٠١م.

[٤] خليفة الميساوي، المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، منشورات الأمان ،الرباط، ط١، ١٤٣٤هـ.

[٥] زكريا ميشال، مباحث في النّظرية الألسنية وتعليم اللّغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ،١٩٨٥م.

[٦] عبد الرحمن حاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، موفم للنّشر، الجزائر ٢٠١٢م.

[٧] عبد السّلام المسدي، اللّسانيات و أسسها المعرفية، الدّار التونسية للنشر، تونس ١٩٨٦م.

[٨] عبد السّلام المسدي، قاموس اللّسانيات مع مقدمة في علم المصطلح، الدّار العربية للكتاب، ط١.

[٩] عبد اللّطيف الفارابي، مدخل إلى ديداكتيكا اللّغات، مجلة ديداكتيكا، ع٢، ١٩٩٢م.

[١٠] عبد الوهاب صديقي، اللّسانيات وتدريس اللّغة العربية تدريس اللّغة العربية من منظور لساني وظيفي حديث، مجلة الدّراسات اللّغوية والأدبية، العدد٠٢، ديسمبر ٢٠١١م.

[١١] عبده الرّاجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية. ١٩٩٥م.

[١٢] عمر المغراوي، دور اللّسانيات الحديثة في تطوير مناهج تدريس اللغة العربية، مجلة دراسات معاصرة جامعة تسمسيلت الجزائر، العدد٢، ٢٠١٨م.

[١٣] كربيط فوزية، المصطلح اللّساني بين الوضع والاستعمال، دراسة تحليلية مقارنة مجلة الآداب واللغات، العدد٩.

[١٤] محمد صلاح الدّين الشّريف في تعليم العربيّة لسانا أَوَل، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدّولي لخدمة اللّغة العربية.

[١٥] مسعود شريط، ترجمة المصطلح اللّساني إلى اللّغة العربية أزمة تمثل المفاهيم أو موضة اختلاف، مجلّة إشكالات، العدد١٢، ماي ٢٠١٧م.

[١٦] مولاي حفيظ مدني علوي، اللّسانيات التّطبيقية وتدريسية مهارات اللّغة العربية، مهارة التّحدث أنموذجا، مجلّة اللّسانيات التطبيقية العدد ٠١.

[١٧] نسالي طيب، تعليم العربية في ضوء مكتسبات اللّسانيات التّطبيقية، مجلة التّعليمية، العدد ٦.

[١٨] هناء محمود إسماعيل، المُصُطلح اللّسانيّ وإشكالات التلقيّ العربيّ مجلة كلية التربية للبنات - جامعة بغداد، العدد ٠٣،

بحوث المؤتمر الدولي الرابع تطوير مهارات اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الجامعية
جامعة القصيم، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، قسم اللغة العربية وآدابها، ص ص ٣٤٣-٣٧٠، (١٤٤٣ هـ/ ٢٠٢٢)

الآليات والأسس العلمية لبناء الاختبارات ومدى نجاعتها في قياس الكفاءات وتحقيقها

محمد قاسيمي
طالب دكتوراه/جامعة بلحاج بوشعيب/ عين تموشنت/الجزائر

ملخّص البحث:

للغة العربية مكانة راقية بين لغات العالم إذ تعد من أعرق اللغات على الإطلاق، كونها تستمد عراقتها من روافد حضارتها الإسلامية، فهي لغة القرآن الذي أنزل بها سورة يوسف /٢٣٥، وحتى تحافظ على هذه المكانة و تحظى بهذه الصدارة لابد من الارتقاء بها من خلال إقحامها في وسائط التواصل الاجتماعي في ظل الانفتاح والعولمة والتقدم التكنولوجي الحديث ولا يتأتى ذلك إلا بتطوير مهاراتها عند الطلبة في أطوار التعليم المختلفة ولا سيما طلاب المرحلة الجامعية، وهنا تكمن الأهمية البالغة التي تحظى بها عملية قياس مخرجات التعليم، فهي التي تمكننا من تحديد نقاط القوة والضعف في العملية التعلمية، ومن ثمَّ وضع خطة ناجحة لتثمين النجاحات وتشخيص نقاط الضعف ومعالجتها من خلال التغذية الراجعة.

ولقد أتاح لنا هدا المؤتمر الدولي الموسوم بعنوان: تطوير مهارات اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الجامعية

فرصة ثمينة من خلال هذه الورقة البحثية لبسط النِّقاش حول فاعلية بناء الاختبارات في قياس المخرجات وتحقيقها .بالتركيز على بناء الاختبارات وبيان علاقتها

بقياس المهارات اللغوية واللسانية للغة العربية لدى الفئة المستهدفَة والمتمثَّلَة في طلاب المرحلة الجامعية، ولولوج هذا الموضوع سنحاول أن نجيب عن الإشكالات التالية:

ما الآليات التي ترقى بالاختبارات بشقيها الشفوي والكتابي إلى قياس مخرجات اللغة العربية وتحقيقها؟

وما العوائق التي تعترض سبيل الُمْتَحِنِ والُمْتَحَنِ فِيهَا؟

وما الآليات التي يمكن أن تساعد كل من واضع الامتحان والمتلقِي له استيعابا وتطبيقا؟

ويمكن إيجاز النتائج التي توصلت إليها في النقاط التالية: أن هناك جهود حثيثة لتطوير المهارات اللغوية لطلبة اللغة العربية في المرحلة الجامعية، وهذه الجهود في تزايد مستمر، وتطور متنام، وأن المشتغلين بهذا الحقل يركزون على استغلال التقنيات الحديثة، والتجارب الناجحة في العالم والتي تعتمد المعايير الدولية للكفاءة اللغوية في وضع اختبارات وفق آليات حديثة لتقييم الكفاءة اللغوية لدى الأنظمة المشهورة.

وادراج اختبارات للكفاءة العربية محوسبة عبر شبكة الأنترنيت.

الكلمات المفتاحية: مهارات اللغة العربية، الكفاءة اللغوية، محوسبة، وسائط التواصل الاجتماعي.

توطئة:

يلزم البحث في حقل التعليمية الباحث - ولاسيما إذا نصبت الدراسة على الاختبارات بصفة خاصة - بأن يكون على دراية كافية و وعي عميق بالأهداف العلمية والبيداغوجية التي تصبو التعليمية إلى تحقيقها في الوسط التربوي، نظرا لمكانة الاختبارات الهامة والحساسة في العملية التعليمية، فهي أداة مفصلية بين أهم محاورها فقياس المخرجات يستلزم بناء اختبارات، وهذه الأخيرة بدورها تخضع للتقييم والتحكيم والذي يفضي إلى قرارات(التقويم) ومن ثَمَّ تُتخذ إجراءات المعالجة وبناء التغذية الراجعة(Feed back) التي بدورها تسهم في تنمية قدرات المتعلم قصد اكتسابه المهارات اللغوية واستعمالها في العملية التعليمية.

والوقوف على الاختلالات من تعثرات فردية أو جماعية للفئات المستهدفة، من حيث التقدم والتأخر ومدى تحقيق الأهداف لكل عملية تعليمية، وقياس مدى نجاعة الخطط والبرامج والمحتويات التعليمية مثلا المرحلة المستهدفة: (المرحلة الجامعية)، والفئة المستهدفة (طلاب المرحلة الجامعية)، والكفاءات المستهدفة (فاعلية بناء الاختبارات في قياس المخرجات وتحقيقها)، وصولا إلى الأهداف المسطرة (تطوير مهارات اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الجامعية).

فالتقويم هنا يصب دائما في خدمة العملية التعلمية ونجاحها مرهون بقوة ودقة عملية التقويم، فحتى نحقق الأهداف المسطرة لتطوير مهارات اللغة العربية لطلاب المرحلة الجامعية كان لزاما علينا أن نحقق التكامل بين مكونات ودوائر العملية التعلمية ونضبط أسسها وقواعدها وخصوصا فيما يتعلق بوضع وصياغة الاختبارات لتلافي خطورة التقويم فيما يترتب عليه من قرارات وإجراءات لتغيير نظامها أو تطويرها، فكلما التقويم غير دقيق كانت النتيجة مضلِلَة وغير صحيحة مما يترتب عليه ضرر

بالنظام التعليمي، فاختبار الكفاءة اللغوية مثلا باعتباره مدار البحث في ورقتنا البحثية هذه يقيس قدرة المتعلم اللغوية في ضوء خبراته المتراكمة السابقة ومدى استعداده للقيام بمهام لغوية مختلفة في المستقبل، وهو لا يعتمد في محتواه على أي مقرر أو برنامج دراسي معين.

١ -الآليات التي ترقى بالاختبارات بشقيها الشفوي والكتابي إلى قياس مخرجات اللغة وتحقيقها:

تظل الجهود الحثيثة للقائمين على تعليم اللغة العربية والرقي بها ونشرها على أوسع نطاق إن على الصعيد العربي أو العالمي خاصة فيما يتعلق بتطوير مهاراتها عند الطلبة في أطوار التعليم المختلفة ولاسيما طلاب المرحلة الجامعية ورغم المحاولات الجادة لإثراء المحتوى العربي على شبكة الانترنت، وتعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها ، تبقى الاختبارات المعيارية لقياس الكفاءة اللغوية العامل المقلق كونها لم تحظ بالاهتمام الكبير لإكسابها دقة علمية ترقى بها إلى مصاف العالمية من جهة وتحقق بها توازنها وفق ما يتماشى مع طبيعة و خصوصية اللغة العربية و فلسفتها ومناهجها وتعد النماذج الأجنبية رائدة في هذا المجال لذلك كان من الضروري اعتماد المعايير العالمية في بنائها، والاستعانة بقوالب غربية، رغم ما يكتنف هذه العملية من صعوبات في بناء اختبارات الكفاءة اللغوية العربية الكلاسيكية وحتى الإلكترونية من حيث الخصوصية وتبيان وجهات النظر حولها بتباين قناعات المؤطرين لها في مختلف الجامعات العربية.

ولولوج عالم الاختبارات العربية والوقوف أكثر على طبيعتها، وقع اختياري على مجموعة من اختبارات الكفاءة اللغوية الكلاسيكية والإلكترونية العربية، فماهي هذه الاختبارات؟ وما آليات تطويرها والارتقاء بها؟

١ -الاختبارات الكلاسيكية :

مفهوم الاختبار :

هو عملية تعليمية وخطة دراسية هدفها التقدير الموضوعي لكافة المظاهر المرتبطة بالتعلم لقياس التغذية الراجعة ، أو هي فحص تقييمي منظم يؤدى فرديا أو جماعيا في مرحلة تعليمية معينة بغية قياس كفاءة مخصوصة ، بدائية او عرضية أو ختامية ، أو هو " عملية ملاحظة دقيقة لتحديد حالة تطور في مراحل مختلفة من تدرج تعلمه بواسطة فروض شفوية أو كتابية.يأخذ الامتحان أشكالا متنوعة كأن يكون عملية جزئية أو نهائية مفردة أو جماعية موضوعية أو مقالية "(١)

هذا التعريف شمولي ٌ لأن الاختبارات من أهمِّ وسائل القياس والتقويم فهي لا تنحصر في جزئية من مراحل التعليم وإنما تتداخل مع العملية التعلمية من بدايتها إلى نهايتها ، وتشكل سيرورتها تقويم بدائي أو مرحلي أو ختامي.

وهناك من يعرف الاختبار بأنه:" إجراء تنظيمي بواسطته نلاحظ سلوك المتعلمين ، ونتأكد من تحقيقهم للأهداف المرجوة ، كما أنه وسيلة قياس تقوم على امتحان أو سلسلة من الامتحانات لإنجاز مهمة محدّدة."

وللاختبارات أنواع كثيرة أهمها :

أ -الاختبارات الشفوية:

وهي اختبارات يعتمد في بناء أسئلتها على المشافهة بين واضع الأسئلة و المتعلم ، الذي هو الآخر مطالب بالإجابة عن السؤال المطروح مشافهة ، من أجل معرفة مدى تحصيل المتعلم للمعارف ، وتقويم مهارات اللغة ، مثل : الاستماع

---

(١) صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية ، دار هومة ، الجزائر ، ط٨ ، سنة ٢٠١٧ ،

والتحدث والقراءة الجهرية وبالتالي فالكفاءة المستهدفة من خلال هذا الاختبار تمثل في قياس سلامة اللغة و فصاحتها ، ومراعاة النطق الصحيح للكلمة و إخراج الحروف من مخارجها السليمة، وتستخدم الاختبارات الشفوية بكثرة عندما لا يكون من السهل استخدام الاختبارات التحريرية، إما لعدم تمكن المتعلم من إتقان القدرات الكافية للاختبارات التحريرية، أو وجود إعاقة بصرية أو عضوية في بعض المواد الدراسية.

ب -الاختبارات التحصيلية:

يعرِّف براون الاختبار التحصيلي بأنه هو الذي يقيس التعلم الذي يحدث نتيجة للخبرة في موقف تعلم يتم التحكم فيه مثل صف مدرسي أو برنامج تدريبي وأنَّ الإطار المرجعي الذي نهتم به هو الحاضر أو الماضي، أي الوضع الراهن لما تعلمه الطلاب .[(١)]

وهذا التعريف يسوقنا إلى استنتاج تعريف الاختبارات التحصيلية بأنها وسيلة قياس منظمة وفعالة تعبر بدقة عن مستوى تحصيل الطلبة لمعلومات ومهارات في مادة دراسية تم تعلمها مسبقا، وذلك من خلال إجاباتهم على مجموعة من الفقرات التي تترجم محتوى المادة الدراسية، ولا بد أن نشير لجملة من المواصفات التي يجب أن تتوفر عليها الاختبارات منها **الصدق، الثبات، الموضوعية، الشمولية، التمييز**، والأسئلة التحصيلية تختلف في طبيعتها وتتنوع في صياغتها بين:

ج -الأسئلة المقالية:

وهي أسئلة وضعت بغرض قياس المنتوج الإبداعي للطالب من أسلوب وأفكار ومنهجية بناء وكيفية توظيف المخرجات، وتعتمد تخصيص مساحة وافرة

---

(١) - صلاح الدين محمود علام، الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ط١ ، الأردن، عمان، دار الفكر، (٢٠٠٦) ، ص١٢٣

للإجابات الحرة، التي تظهر الجانب الإبداعي للطالب من خلال المناقشة والمقارنة والنقد والتحليل باستخدام مهارات لغوية.

والأسئلة المقالية بدورها تنقسم إلى نوعين بالنظر إلى حرية الطالب المسموح بها في تناوله للإجابة وهما:

أسئلة مقالية محدودة، وأسئلة مقالية مفتوحة[1]، وهي تختلف باختلاف الكفاءات المصمَّمة لقياسها مثل التذكر في استرجاع المكتسبات القبلية أو لقياس الفهم أو التطبيق أو التحليل أو التركيب أو التقويم.

د -الاختبارات الموضوعية:

يقصد بها الأسئلة ذات الاستجابة القصيرة، والإجابات المحددة التي لا تحتمل أوجه التأويل والتحوير وتعدد الإجابات، فكل سؤال يحتمل إجابة واحدة صحيحة، كما عرفت بالموضوعية لأن تصحيحها يتم بشكل موضوعي، فهي لا تعتمد على الذاتية في استجابات طلبة الجامعة حول الاختبارات التحصيلية.

هـ -اختبارات الاختيار من متعدد:

وفيها أسئلة الاختبار تتكون من شقين الجزء الأول يصطلح عليه بقاعدة السؤال أي بنيته وجوهره والذي يتوقع الطالب الإجابة عنه من خلال قراءاته، أما جزؤه الثاني فيتضمن احتمالات الإجابة ويصطلح عليه بدائل الإجابة.

ويختلف عدد الإجابات البديلة من سؤال لآخر فقد يكون اثنتين أو ثلاثة أو أربعة أو خمسة وأحياناً يصل إلى ستة بدائل، ويعتمد كثيرا هذا النوع من الأسئلة على تخمين الطالب، فيختار منها ما يراه يصلح بأن يكون إجابة صحيحة

---

(١) صلاح احمد مراد وأمين علي سليمان(٢٠٠٥) ، الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، ط ٢، الكويت، دار الكتاب الحديث، ص٥١.

وأفضل البدائل في هذا النوع من الأسئلة ما كان عدد تخميناته أربعة.

❖ **-آليات بناء اختبار تحصيلي جيد:**

هناك آليات لابد من توفرها لبناء اختبار جيدا نوجزها فيما يلي:

***-الصدق:**

"صدق الاختبار هو قدرته على قياس السمة المراد قياسها، ولا يقيس شيئا آخر بدلا منها أو مشاركاً لها، فإذا كان هدف الاختبار قياس قدرة الطالب على التفكير، فيجب ألا يقيس قدرته على التذكر، كلما كانت الأهداف واضحة ومحددة ومرتبطة بمظاهر سلوكية، كان من الممكن قياسها بدرجة معقولة من الصدق [1] ". أي كلما كان الاختبار يقيس كفاءة واحدة كلما كان دقيقا وعلى درجة عالية من المصداقية في إعطاء نتيجة حقيقية لقياس المخرجات اللغوية التي أعد لقياسها أصلا.

❖ **-ثبات الاختبار:**

ونعني به الحصول على النتائج نفسها إذا ما أعيد الاختبار في وضعيات تعليمية مماثلة (كأن تكون العينة المستهدفة ذات الأفراد وفي ذات الظروف)، مع مراعاة قياس درجة الثبات إحصائيا بحساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها المتعلمون في المرة الأولى وبين النتائج في المرة الثانية. فكلما كانت الدرجات بين الامتحانين متطابقة كلما كانت درجة ثبات الاختبار كبيرة، وهذا يعني أن مركز الطالب النسبي لا يتغير بإعادة الاختبار، وللتأكد من ثبات الاختبار هناك طرق عدة منها:

---

(١) ينطر لمين زايدي، الاختبارات ودورها في تحقىق مبدأ الجودة التعلىمىة، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، مجلد٠٨ ، عدد٠٥ ، سنة٢٠١٩، ص٤٠٠/٤٠٢

- قياس درجة الثبات بإعادة الاختبار:

ويكون ذلك بإعادة الاختبار نفسه لذات الطلبة بعد فترة زمنية معينة وبالتالي يمكننا أن نقدر درجة الثبات بمقدار التطابق بين نتيجتي الاختبارين فإن كان التطابق كبيرا كانت درجة الثبات عالية، وإن كانت النتائج متباينة ومتباعدة يحكم عليهما باللاَّثبات وعلى درجته بالضعف والصفرية.

- قياس درجة الثبات باستخدام اختبارين متكافئين:

ويكون ذلك بتصميم اختبارين بشكل مستقل عن الآخر، ثم نوحد معامل الارتباط بين نتائج الاختبارين للدلالة على معامل الثبات الداخلي لأي من الاختبارين.

- الموضوعية:

وتعني: " عدم تأثر علامات المتعلم أو درجاتهم بذاتية المصحح ويتم تصحيح الاختبار الموضوعي ووضع الدرجات أو العلامات بالطريقة نفسها مهما اختلف المصححون، وتؤدي الموضوعية إلى العدل في الدرجات من جهة وإلى الثبات في الاختبار من جهة أخرى، وتعتبر فقرة الاختبار موضوعية، إذا اتصفت بالصياغة الواضحة، فيما أن معظم الكلمات لها معان مختلفة، لذا ينبغي على المعلم أن يصوغ عبارة السؤال بشكل لا يحتمل التأويل من جانب الطالب.

وبالتالي فالموضوعية في الاختبار تتحقق بتلاشي ذاتية المصحح، والتقيد بالعلمية في بناء أسئلة الاختبار.

-التميّيز:

وهو مراعاة واضع الامتحان الدقة في الأسئلة التي تقيس الفروق الفردية بين الطلبة وتسهل على المقيِّم وضع جدولة تصنيف للمعالجة البيداغوجية وهذا يتطلب التباين في الأسئلة بين السهولة والصعوبة، والمفروض في السؤال المميز أن تختلف

الإجابة عليه باختلاف التلميذ، ومن ثم حساب معامل التمييز بعد تحليل نتائج كل سؤال وحساب معامل السهولة والصعوبة، ودرجة التميز بينهما بالرجوع إلى عدد الإجابات الصحيحة والخاطئة.(١)

-الشمولية:

وذلك بأن يشمل الاختبار الأهداف المسطرة من أجله، ويتضمن جميع العناصر المكونة لموضوع الاختبار، حتى تأتي نتائجه صادقة وفقراته تقيس المحتوى الدراسي.

- قابلية الانجاز:

حتى يكون هذا الاختبار قابلا للإنجاز محققا للشروط العملية من حيث:

-معامل السهولة:

وهو أن تكون أسئلة الاختبار على درجة كبيرة من الوضوح والدقة، فتتحقق الكفاءة المستهدفة القياس عند الطالب دون أن يجد صعوبة في فهمها والتعامل معها.

-سهولة تصحيحه واستخراج النتائج:

من الأولويات التي تراعيها اللجان المختصة في وضع الاختبار ضمان قياس حقيقي لمخرجات التعلم، وترجمة فعلية للنتائج، وبالتالي فعملية التصحيح هي من الأهمية بمكان في العملية التقويمية والتقييمية.

وهذا ما يلقي على عاتق المصحح مسؤولية إنجاز فعل تقويمي صادق، دقيق وموضوعي يتقيد فيه بالإجابة النموذجية وسلم التنقيط.

(١) انظر لمين زايدي، المرجع السابق نفسه.

-معامل السهولة والصعوبة:

حتى تحقق الاختبارات هذا الجانب لابد من مراعاتها لمبدأ تكافؤ الفرص بين أفراد الفئة المستهدفة حتى نضمن قياسها لهذه الفئة على اختلاف فروقها الفردية، وبنسب تحقق الكفاءة المستهدفة.

ولهذا يجب تحقيق التدرج في الأسئلة من السهل إلى الصعب لمنح الطالب الثقة بنفسه في الإجابة وحتى يتلاشى عنده دافع الخوف والقلق وبالتالي يتحقق سير الامتحان في ظروف طبيعية خالية من الشوائب والعوائق الخارجية ويحقق نسبة عالية من المصداقية في قياس المخرجات.

٢.الاختبارات الالكترونية :

- **-التقنية (التكنولوجيا) وتطوير الاختبارات لضمان قياس فعال لمخرجات الكفاءة اللغوية :**

مما أصبح مسلما به عند الباحثين في حقل التربية والتعليم هو أن استخدام التكنولوجيا بتقنياتها الحديثة عموما، واستخدام الحاسوب بوجه أخص يضمن فاعلية تقويم مهارات اللغة وما ترتكز عليه من عناصر ومتطلبات، لمناحي اللغة كلها، من استماع وقراءة ومحادثة وكتابة وقواعد وثقافة وأدب وبلاغة، وغيرها .وقد أثبتت أصناف مختلفة، وأنواع عديدة من الاختبارات الورقية والحاسوبية نجاعتها في تقييم مهارات اللغة العربية وبالذات مهارتي الاستماع والقراءة، أضف إلى ذلك دقة قياسها وتقويمها لعناصرها وبالأخص عنصري المفردات والقواعد، وربما من السهل أيضا تطويع هذه التقنية لتقويم مهارة الكتابة، أما فيما يتعلق بقياس مهارة المحادثة وما يمكن أن تقدمه التقنيات الحديثة للمساهمة في الوصول إلى تقويم موضوعي صادق ودقيق، فإن الوضع يبدو أكثر صعوبة مقارنة بقياس المهارات الأخرى سابقة الذكر.

❖ -التعريف باختبارات الكفاءة اللغوية الالكترونية:

- الكفاءة اللغوية: ورد تعريف الكفاءة (Efficiency) : في لسان العرب لابن منظور على أنّها: النظير، والمُساوي، أمّا في المعجم الوسيط، فقد وردت على أنّها كلمة مُشتَقَّة من (كَفَأَ)، نقول: لَهُ كَفَاءةٌ عِلْمِيّةٌ؛ أي لديه قُدْرَةٌ ، ومُؤَهّلاَتٌ عِلْمِيّةٌ، ونقول: يَتَمَتّعُ بِكَفَاءةٍ عَالِيَةٍ؛ أي بِقُدْرَةٍ عَالِيَةٍ عَلَى العَمَلِ، وبِجَدَارةٍ، وَأَهْلِيّةٍ(١)، والكفاءة لغة تعني: حالة يكون فيها الشيء مُساوياً لشيءٍ آخر، علماً بأنّ مفاهيمها تختلف باختلاف مجالاتها، إلّا أنّ جميعها يتّفق في التركيز على تحقيق أفضل النتائج بأقلّ التكاليف، والجهود وبذلك فالكفاءة اللغوية هي قدرة الشخص على استخدام اللغة لأغراض العالم الحقيقي لإنجاز المهام اللغوية عبر مجموعة واسعة من المواضيع والإعدادات ويقصد بالكفاءة اللغوية قدرة الدارس الناطق بغير العربية على أداء مهارات اللغة العربية استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة، وقواعدها أداء متقنا ويقصد بها أيضا مدى إجادة المتعلم لمهارات اللغة العربية بوجه عام لغرض محدد، ولهذه الكفاءة مستويات متعددة.

اختبارات الكفاءة اللغوية الإلكترونية:

صمم اختبار الكفاءة اللغوية خصيصا لبلوغ الكفاية اللغوية بوجه عام وبذلك فهو يختلف اختلافا بينا عن الاختبار التحصيلي في كونه لا يراعي المكان أو المدة الزمنية أو الطريقة التي تم التمكن بها من الكفاءة المستهدفة بل يركز واضعه على الاختبارات التي تقيس الكفاءات المحققة للمهارات اللازمة للتمكن اللغوي، استماعا

---

(١) تعريف ومعنى كفاءة في قاموس المعجم الوسيط"، www.almaany.com، اطّلع عليه بتاريخ ٢٤ -٠٩ -٢٠٢١. بتصرّف.

وتحدثا وقراءة وكتابة، وفق ضوابط السلامة اللغوية و الأساليب البلاغية دون التقيد ببرنامج تعليمي محدد، ومن ثم فالكفاءة اللغوية تعني كفاءة دارس اللغة وتمكنه من مهارة لغوية محددة بيسر و سهولة ؛ فيغدو متمكنا من النصوص العربية المقروءة والمسموعة؛ في الفهم والاستيعاب والتحليل والنقد والتقويم والقدرة على إنتاج نصوص مكتوبة وفق معايير الصحة والجودة الخاصة ،والقدرة على الاسترسال في الحديث الشفوي المتسم بالطلاقة والوضوح والصحة والإقناع، إلى جانب امتلاك قدر مقبول من الثقافة اللغوية ومفاهيمها، حتى يتمكن الدارس من التواصل مع أهل اللغة بيسر وسهولة.

ومن تعريفاتها أيضا هي المدى الذي يَمكِّن الفرد من أن يتحدث ويستمع ويقرأ في لغة واحدة أو في أكثر من لغة .أو يتواصل ويفهم الأفكار باستخدام النظام النحوي للغة ومفرداتها أو بتوظيف أصواتها.[١]

ويقصد باختبارات الكفاءة اللغوية الإلكترونية في هذه الدراسة تلك الاختبارات التي تقيس المهارات الأساسية لتعلم أية لغة قراءة وكتابة، واستماعا وتحدثا عبر الشبكة العنكبوتية.

ولضيق المقام في هذه الورقة البحثية التي لم تسعفني لإيراد كل نماذج اختبارات الكفاءة اللغوية الناجحة في بعض البلدان العربية ذات السبق في هذا المجال اكتفيت بالإشارة إلى بعض منها نظرا لتوفرها على شبكة الانترنيت.

❖ -عينات أنموذجية من اختبارات الكفاءة اللغوية الإلكترونية للغة العربية:

(١) - سعيد عميار، إشكالية تقويم الكفاءة، مجلة الباحث العدد السادس، (يونيو٢٠١٢)، ص: ٥٦ -٦٧.

من بين النماذج الناجحة في اختبار الكفاءة اللغوية في اللغة العربية ما قدمه، المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية والذي يعد حسب غسان الشاطر لجامعة الملك سعود من بين أفضل الاختبارات المصمَّمة وفق المعايير والأسس العلمية المتعارف عليها عالميا في مجال القياس والتقويم فهو يقيس مستوى كفاءة اللغة العربية لدى غير الناطقين بها، ويمكن أن يستخدم في المجالات الآتية:

- الانضمام إلى برامج اللغة أو المسارات الأكاديمية التي تتطلب مستويات لغوية معينة.
- الإعفاء من بعض المتطلبات الأكاديمية.
- الالتحاق بالوظائف التي تتطلب معرفة اللغة العربية.
- توثيق المستوى اللغوي لدارس اللغة أثناء الدراسة وبعدها. [١]

١ -اختبار الكفاءة في اللغة العربية-جامعة ليبزج:

تم تطوير هذا الاختبار في معهد الاستشراق في جامعة ليبزج، بحيث يقيس المهارات الأربع (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة)، ويقيس أيضا مهارة المتعلمين في استخدام الشبكة العنكبوتية، والرسائل النصية، والبريد الرقمي، ومواقع التواصل الاجتماعي، مثل: الفيس بوك، وتويتر، ويوتيوب، وغيرها.

---

(١) ينظر غسان بن حسن الشاطر، اختبارات قياس الكفاءة اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية: التطبيق والمواصفات والمقاييس جامعة نزوى، سلطنة عمان، اللّسانيات- المجلد– ٢٥ عدد١ ص ٤٦/٤٧/٤٨

يقيس اختبار المحادثة حسب مطور الاختبار اكهاردتشلز(Ecjehard Schütz) مهارة المحادثة في اللهجات الآتية مقسمة بحسب المناطق إلى أربع فئات:

- ✓ الجزيرة العربية، والعراق، والخليج العربي.
- ✓ سوريا، ولبنان، وفلسطين.
- ✓ مصر، وليبيا، والسودان.
- ✓ المغرب، والجزائر، وتونس.

ويقسم الاختبار إلى ثلاث مراحل بحسب المستويات اللغوية المقرة في المعيار الأوروبي(CEER)، أما القضايا والمواضيع التي يستخدمها الاختبار في قياس المهارات فمعظمها وظيفي ومتعلق بالحياة اليومية للمختبَر

٢ -اختبار إجادة اللغة العربية- الأكاديمية العربية في الإنترنت:

تم تطوير هذا الاختبار من قبل مجموعة من الخبراء المتخصصين سنة ٢٠٠٢ م ليقيس عبر شبكة الإنترنت خمسة مجالات، هي: فهم المسموع، والقراءة، وبنية الجملة، والكتابة، والمحادثة، وصنف هذا الاختبار بحسب الأكاديمية العربية اختبارا دوليا معياريا لقياس الكفاءة في اللغة العربية فيما يخص المصداقية والثبات.

صمم هذا الاختبار بحيث يراعي مستوى المتعلم باستخدام الحاسوب في المراحل الثلاث الأولى) الاستماع، والقواعد، والكتابة) ، فيما يقتصر القسم الرابع (الكتابة) على نمط الأسئلة المقالية المفتوحة، (open ended) في حين يجري القسم الخامس (المحادثة) مقيم مختص وبالتالي فإن كل جزء يقيس عددا مختلفا من المهارات اللغوية، وتختلف الاختبارات في مدتها بحسب عدد الأسئلة اللازمة لتحديد مستوى المتعلم بدقة.

وبحسب مطوري الاختبار فإن أبرز ميزاته، هي[١]:

- النموذج الشبكي لاختبار قياس الكفاءة في اللغة العربية.
- يحدد مستوى المختبرين في اللغة العربية بدقة،
- يساهم في تعزيز فاعلية برامج تعليم العربية باستخدامه اختبارا قبليا وبعديا،
- يقيم المختبرين قبيل تسجيلهم في دورات اللغة العربية أو الجامعات العربية،
- يسهل عملية التسجيل في برامج اللغة العربية التي تتطلب حدا أدنى من الكفاءة اللغوية في اللغة العربية،
- يزود الموظفين بدليل يوضح مستوى كفاءتهم في اللغة العربية لتقديمه للجهة الموظفة في حال طلبها.

٣ -اختبار العين لقياس الكفاءة اللغوية:

يصنف اختبار العين للغوي التابع لجامعة الإمارات العربية المتحدة من أهم الاختبارات المتناهية الدقة علميا فهو يشكل جزءا هاما من منظومة قيمية معرفية متكاملة ويتميز بسعيه للمحافظة على اللغة العربية و محاولة الارتقاء بها، جاءت تسميته بالعين نسبة إلى حرف العين الذي هو أبرز الأصوات العربية، و باعتباره الحرف الأول من كلمة عربي ونسبة إلى مدينة العين حيث صمم الاختبار، وقد صُمّمت المنظومة وفق المعايير العالمية المعتمدة في بناء اختبارات الكفاءة اللغوية، يستهدف الاختبار جميع القائمين بأعمال أو وظائف أو مهام تتطلب منهم التمكن من اللغة العربية كالمدرسيين الذين يستخدمون اللغة العربية في التدريس، والمحامين وخطباء المساجد، والصحفيين والإعلاميين، و القضاة، والدبلوماسيين، والمترجمين والقائمين

(١) المرجع نفسه، ص ٤٨

بأعمال السكرتارية والإداريين، وغيرهم من فئات المجتمع. كما يستهدف أيضا الطلبة والدارسين والمتقدّمين إلى العمل، في بيئات تكون العربية لغة الاتصال فيها.

أما المجالات التي يقيسها الاختبار، فهي:

- ❖ -الشفهي: (استماعًا وتحدّثًا)
- ❖ -التحريري (قراءة وكتابة).

اعتمد المطورون على وثيقة كفايات الاختبار التي صممت بعد دراسة وثائق كفايات اللغة العربية في مراحل التعليم العام قبل الجامعي) في عدد من الدول العربية، وقد استأنس الاختبار (بحسب مطوريه) بأشهر المعايير العالمية المعتمدة في تعليم اللغات، وقياس كفاءة المتواصلين بها.

وإذا كان تعليم اللغة العربية للطالب الجامعي مهما، فإن درجة أهميته تكمن في المجالات التي تكون فيها اللغة العربية ذات أهمية قصوى: الأقسام التربوية، وأقسام المناهج وطرق التدريس، وأقسام الصحافة والإعلام، وأقسام الترجمة واللغات، وأقسام الدعوة وأصول الدين، وأقسام القانون، بالإضافة إلى أقسام اللغة العربية وآدابها.

سلم مستويات اختبار العين:

تم تقسيم المستويات التي يقيسها الاختبار إلى تسع مستويات متدرجة، من الضعيف إلى الممتاز، ويمكن توضيحها في الجدول التالي: جدول١ :مستويات تقييم اختبار العين وتوصيفها.[١]

---

(١) المصدر، مركز العين للكفاءة في اللغة العربية،٢٠١٨، اختبا ر العين لقياس الكفاءة اللغوية، https://urlz.fr/٩xCl

الرقم	المستوى	توصيف المستوى
٩	ممتاز	متمكن تمامًا من التواصل مع مختلف أنماط النصوص العربية المتخصصة المسموعة والمقروءة، المعاصرة والتراثية، وإنتاج نصوص كتابية وظيفية وإبداعية شديدة الدقة، والتحدث بطلاقة وكفاءة متميزتين لفترات طويلة.
٨	جيد جدًا	متمكن من التواصل مع معظم أنماط النصوص العربية المسموعة والمقروءة، المعاصرة والتراثية، وإنتاج نصوص كتابية وظيفية وإبداعية دقيقة والتحدث بطلاقة وكفاءة عاليتين لفترات طويلة.
٧	جيد	قادر على التواصل مع النصوص العربية المسموعة والمقروءة المعاصرة، وكثير من النصوص التراثية ذات الصبغة العامة، وإنتاج نصوص كتابية وظيفية تتسم بالتنظيم والصحة، وتقترب من الدقة، والتحدث بطلاقة وكفاءة مناسبتين لفترات متوسطة
٦	مؤهل	قادر على التواصل مع النصوص العربية المسموعة والمقروءة المعاصرة، وبعض النصوص التراثية ذات الصبغة العامة الواضحة، وإنتاج نصوص كتابية وظيفية تتسم بالتنظيم والصحة، والتحدث بطلاقة وكفاءة مقبولتين لفترات متوسطة.
٥	متوسط	قادر على التواصل مع النصوص العربية المسموعة والمقروءة المعاصرة، والأفكار العامة للنصوص التراثية، إنتاج نصوص كتابية وظيفية صحيحة غالبًا، والتحدث بطلاقة مقبولة لفترات متوسطة.
٤	دون المتوسط	مهاراته اللغوية تتوقف عند التواصل مع نصوص مقروءة ومسموعة قريبة من دائرة تخصصه، وينتج كتابات وظيفية تقترب من الصحة، ويتحدث بعربية تشوبها بعض الأخطاء وتمتزج بالعامية أحيانا.

٣	محدود	مهاراته اللغوية محدودة؛ تمكنه بصعوبة كبيرة من التواصل مع نصوص مقروءة ومسموعة قريبة جدًا من دائرة تخصصه، وينتج كتابات وظيفية تشوبها الأخطاء المؤثرة، ويتحدث بعربية يشوبها كثير من الأخطاء وتمتزج بالعامية غالبًا.
٢	محدود جدًا	مهاراته اللغوية محدودة جدًا، لا تمكنه من التواصل الصحيح مع النصوص المقروءة أو المسموعة، ولا من إنتاج نصوص كتابية أو شفوية صحيحة.
١	ضعيف	غير قادر على استيعاب النصوص المقروءة والمسموعة. وغير قادر على إنتاج نصوص كتابية صحيحة، ولا التحدث بدرجة مفهومة.

انطلاقا من كون اختبار العين من الاختبارات المحكية المرجع، حيث تفسر الدرجة بمقارنة أداء المختبر بمحك أداء متوقع، وبكلمات أخرى لا يقسم المختبرون إلى ناجحين وراسبين، وإنما هناك درجات يحصل عليها المختبرون تترجم أداء كل مختبر ويتم تحويلها إلى مستويات مكافئة لها، ولكل مستوى، توصيف دقيق يحدد المهارات اللغوية التي يمتلكها محققو هذه المستويات.[1]

❖ **-الصعوبات والعوائق التي تعترض واضع الامتحان ومطوريه:**

- صعوبة قياس الكفاءات المتعلقة بالمهارات وتحليل مكوناتها العقلية والمعرفية والعاطفية نتيجة تداخلها في مراحل نموها.

---

(١) ينظر إبراهيم محمد علي عبد اللطيف، عرض لتجربة جامعة الإمارات العربية المتحدة مع اختبار العين لقياس الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بها، ص٩، https://www.alarabiahconferences.org

- درجة تعقد المهارة وصعوبتها، ومن ثم صعوبة قياس المعارف المكتسبة.

-إهمال الفروق الفردية بين التلاميذ، واعتبارهم متساوين في القدرات والاستعدادات، وقد يتسبب ذلك في فشل بعضهم لعدم تماشي التعليم مع قدراتهم وميولهم.

- غياب المتابعة الدقيقة للمعلم ووعيه بأن المهارة تكتسب عن طريق المحاكاة وتعزز بالتدريبات المتواصلة.

- فقد قابلية الممتحن لأدوات القياس وتفاعله معها.

- إغفال درجة النمو العقلي والجسمي، فلكل مرحلة عمرية أدوات قياس خاصة.

- عدم مراعاة الظروف والملابسات المحيطة بالممتحن أثناء الامتحان.

- ضبط أسئلة الاختبار بحيث لا تحتمل أكثر من تأويل، وإنما تقيس أهداف وكفاءات محددة بدقة.

-عدم وضوح الأسئلة وخلوها من الأخطاء.

- انتفاء صدق المحكمين والحاجة لهيئة علمية مستقلة تراقب أسئلة الامتحان ومدى مواءمتها لشروطه العلمية.

- قياس كفاءات محدودة دون غيرها.

١ -الآليات التي يمكن أن تساعد كل من واضع الامتحان والمتلقي له استيعابا وتطبيقا:

تختلف طرائق تصنيف الاختبارات باختلاف الأسس المتبعة في ذلك، ومن هذه الأسس نذكر ما يلي:

وضوح الهدف:

لابد من تحديد الكفاءات المستهدفة المراد قياسها من أي اختبار ولاسيما إذا تعلق الأمر بالجانب المهاري للغة لأن الهدف العام من الاختبار هو القياس، فتحدد الاختبارات الهدف المرجو منها.

طبيعة موضوع الاختبار:

تختلف آليات بناء الاختبارات باختلاف الموضوعات التي تطرقها فمنها الاختبارات الأدائية العملية والاختبارات التي تستخدم في المهن المختلفة، والاختبارات الكتابية مثل الاختبارات الموضوعية والمقالية، سواء أكانت مقالية قصيرة أم طويلة، بل حتى الاختبارات الشفهية مثل الأسئلة الشفهية الفردية والمقابلات.

تنويع أسئلة الاختبار: مما يحقق قدرة الاختبار على قياس مدركات الطالب مما يضمن تنويع المعرفة.

الفئة المستهدفة: خضوع الاختبار لمواصفات علمية الشخصية تراعي درجة ملاءمتها للأفراد من حيث الفروقات الفردية بينهم واستعداداتهم والظروف المحيطة بهم.

محتوى المادة: تحليل محتوى المادة الدراسية: (قائمة الموضوعات التي تتضمنها المادة بأكبر قدر من التفصيل وفي أبسط صورة ممكنة).

تحديد الوزن النسبي للأهداف التعليمية ومحتوى المادة الدراسية وذلك من خلال الزمن المخصص لتدريس كل منها أو من خلال أهمية المواضيع المدرسة.

إعداد جدول المواصفات والذي يتم عن طريق الفحص الدقيق للمقررات والكتب الدراسية من ناحية، ونواتج التعلم التي يجب اختبارها في ضوء الأهداف من ناحية أخرى ثم تحديد الأهمية النسبية للموضوعات والأهداف.

تحديد نوع الأسئلة والفقرات المستخدمة في الاختبار.

-إخراج الاختبار بصورة واضحة بلغة مفهومة وبصياغة جيدة.

المستهدِف (واضع الامتحان): الخبرة والدربة والدراية الكافية بالفئة المستهدفة، والكفاءات المحققة، وأسئلة قياس المخرجات وتطويرها لتحقق نسب نجاح عالية مؤشرات المعلم الناجح.

توظيف التقنية الحديثة(الحوسبة): العمل الجاد من أجل تطوير نموذج محوسب من الاختبار يكون التقويم فيه آليا.

الميزة التطويرية للاختبار:

إن تصنيف الاختبارات يخضع لطريقة تطويرها فإن أعدها المعلم نفسه أو طورها بما يتناسب مع طبيعة طلابه ومستواهم العلمي والتعليمي وطبيعة الموقف التعليمي وغيرها، فإن نوع الاختبار هو المعد من قبل المعلم، في حين إنه إذ تم إعدادها من قبل لجنة عليا مختصة علميا، و " تم اختبار صدقها وثباتها على الفترات الزمنية نفسها،

وعلى مجموعات مختلفة من الطلبة ذوي المستوى الأكاديمي الواحد، بحيث يكون الزمن موضوعات المختلفة وتكون إجراءات تصحيحها واحدة للجميع، المخصص لها واحداً لدى هذه الموضوعات فإنّ نوع الاختبار هو المقنّن وذلك حتى تكون النتائج عادلة عندما نريد المقارنة بين او عليه فإنّ تصنيف الاختبارات خاضع للسمة التطويرية للاختبارات، كما أن نوع الاختبار خاضع للأفراد الذين يقومون

بإعداد الاختبار أو تعديله .وقد يتحكم في نوع الاختبار هيئات مختصة في إعداد المناهج والاختبارات التعليمية.[١]"

وهذه المجالات ليس من الممكن النجاح فيها من غير إتقان اللغة العربية، لأنها قائمة على مهارات الإلقاء والأداء والتعبير اللغوي الشفاهي والكتابي، ومن دون هذه المهارات تفرغ من مضمونها، ومثلها جميع المهن التي تحتوي على الاتصال اللغوي.

يجب أن تكون المنهجية المعتمدة لتعليم اللغة العربية قائمة على أربع مهارات، بالتدريب عليها ثم اختبارها، وهي: الاستيعاب عن طريق السمع، والاستيعاب عن طريق القراءة، وإتقان قواعد التركيب اللغوي، وإجادة الكتابة المقالية، كما هو الحال في اختبار (TOEFL) لتقييم الكفاءة في الإنجليزية للناطقين بغيرها.

يعتبر قياس المهارة اللغوية (السمع والمحادثة والقراءة والكتابة) ضمن العناصر التي يجب مراعاتها في بناء الأسئلة المستهدفة لطلاب المرحلة الجامعية، لأنه من خلالها يجمع الدارس حصيلة لغوية، تكسبه ملكة لغوية.

كما يتوجب أن تكون المادة التعليمية اللغوية المقروءة والمسموعة متصلة بالعلوم، أو بالأدبيات، أو بالدين، بما يتيح رغبة لتعلم اللغة العربية في محيط يألفه الدارس ولا يضيق به، بل يكون موضوع الاختبار عامل جذب، يحمل المنطق اللغوي بسلاسة إلى داخل عقله. كذلك الكتابة المقالية يجب أن ترتبط بالمجال الدراسي للدارس بالإضافة إلى مراعاة ميوله، بحيث تنتفي أي معوقات تتعلق بالموضوعات، فيكون التركيز على اللغة أقوى.

---

(١) علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، دط، ٢٠١٠، ص٤٤٠/٤٤١.

أما قواعد التركيب اللغوي فيجب أن تقاس من خلال التطبيقات العملية وليس من خلال النظريات، وأن تخلو تماماً من المصطلحات والتعريفات وكل ما هو خارج دائرة التطبيق.[1]

وهذه المهارات الأربع ينبغي أن يضاف إليها التدريب على مهارة النطق واختبارها، في مستوى متقدم، خاص بطلاب كليات التربية الذين سيتولون المهن التعليمية بعد تخرجهم، وكذلك طلاب كليات وأقسام الإعلام للمهن الإذاعية والصحفية، وذلك من خلال عنصرين مهمين: مخارج الأصوات العربية، والعلاقات اللغوية بين الكلمات (النحو).

فإذا كان بمقدورنا تطبيق المقترحات السابقة في مدة زمنية تتراوح بين شهر وفصل دراسي، فإنه لا غنى لنا عن شيئين أساسيين: زيادة الوعي الثقافي والوطني بأهمية اللغة العربية، وإعادة النظر في المناهج الحالية لتعليم اللغة العربية في مراحل التعليم الأساسي ذات المدى الزمني الممتد؛ بالإضافة إلى اعتماد برامج تأهيل لغوي وظيفي بعد التخرج، تطبيقاً لمفهوم التعليم المستمر.

---

(١) https://www.al-fanarmedia.org/ar/٢٠١٥/١١/

خاتمة:

نخلص من خلال هذه الورقة البحثية إلى أن بناء اختبار يقيس الكفاءة اللغوية للغة العربية لدى طلاب المرحلة الجامعية بما يحقق الارتقاء للغة ليس أمرا سهلا، وأنه وعلى الرغم من توافر عدد لا بأس به من هذه الاختبارات سواء في العالم العربي أو خارجه، إلا أن تشتت الجهود، وغياب إطار مرجعي يعتد به في بناء هذا الاختبار، وضعف التنسيق بن الجهات المهتمة، جعل من الصعب بناء اختبار عالمي موضوعي ودقيق وصادق، لذلك فإن عددا من الخطوات يجب اتخاذها من أجل الوصول إلى بناء اختبارات عالية الجودة نوجزها فيما يلي:

- توظيف التقنية الحديثة وعلى الأخص الحاسوب لآنه يسهل عملية قياس الكفاءة اللغوية ويحقق الجدية، والدقة، وربح الوقت وتقليل التكلفة، لاسيما مع ظهور عدد من الدراسات التجريبية التي أثبتت نجاحها ومصداقيتها في هذا المجال.
- السعي وتظافر الجهود لتحقيق بناء اختبار عالمي لقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية بمراعاة كل المتطلبات الكفيلة بتجسيد ذلك واقعا فعليا.
- إنشاء مؤسسة خاصة ببناء اختبار قياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية، اختبارات قياس الكفاءة اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية :التطبيق والمواصفات والمقاييس تتبناها واحدة من المؤسسات المحورية في العالمين العربي والإسلامي، مثل: منظمة العالم الإسلامي، أو جامعة الدول العربية، أو ما شابهها تكون مسؤولة عن بناء الاختبار وإدارته، التمييز بين أنواع الاختبارات المختلفة) كفاءة، وتحديد مستوى، وتشخيصي، الخ)،

-وبناء اختبار الكفاءة بعد اعتماد التعريف الدقيق لهذا النوع من الاختبارات.

-تطوير إطار مرجعي عام قبل الشروع في بناء أي اختبار يحدد مواصفات الاختبار، ويوضح المخرجات المتوقعة من المختبَرين في كل مستوى للمهارات والعناصر اللغوية، والمتطلبات اللغوية جميعها،

-وضع أسس واضحة ودقيقة للتقييم، تبين الإجراءات التي يجب اتباعها في كل مرحلة من مراحله، تضمن مصداقيته وثباته.

-العمل الجاد من أجل تطوير نموذج محوسب من الاختبار يكون التقويم فيه آليا.

-العمل على تكوين لجان بناء الاختبار من مختصين في اللغة العربية، ومختصين في اللغويات التطبيقية، ومختصين في القياس والتقويم، ومختصين في تقنيات تعليم اللغات وتقييمها،

-تضافر الجهود بين المختصين في تطوير اختبارات اللغة العربية، والاستفادة من الخبرات الأجنبية في هذا المجال.

قائمة المراجع

[١] إبراهيم محمد علي عبد اللطيف، عرض لتجربة جامعة الإمارات العربية المتحدة مع اختبار العين لقياس الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بها، https://www.alarabiahconferences.or

[٢] سعيد عميار، إشكالية تقويم الكفاءة، مجلة الباحث العدد السادس، (يونيو ٢٠١٢)،

[٣] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط٨ ، سنة ٢٠١٧،

[٤] صلاح احمد مراد وأمين علي سليمان(٢٠٠٥) ، الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، ط ٢ ، الكويت، دار الكتاب الحديث.

[٥] صلاح الدين محمود علام، الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ط١ ، الأردن، عمان، دار الفكر،(٢٠٠٦) .

[٦] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، دط٢٠١٠ .

[٧] غسان بن حسن الشاطر، اختبارات قياس الكفاءة اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية: التطبيق والمواصفات والمقاييس جامعة نزوى، سلطنة عمان، اللّسانيات- المجلد- ٢٥ عدد١

[٨] لمين زايدي، الاختبارات ودورها في تحقىق مبدأ الجودة التعلىمىة، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، مجلد٠٨ ، عدد٠٥ ، سنة٢٠١٩،

[٩] المصدر، مركز العين للكفاءة في اللغة العربية،٢٠١٨، اختبا ر العين لقياس الكفاءة اللغوية، https://urlz.fr/٩xCl

[١٠] إبراهيم محمد علي عبد اللطيف، عرض لتجربة جامعة الإمارات العربية المتحدة مع اختبار العين لقياس الكفاءة في اللغة العربية للناطق

بحوث المؤتمر الدولي الرابع تطوير مهارات اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الجامعية
جامعة القصيم، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، قسم اللغة العربية وآدابها، ص ص ٣٧١-٤٠٤، (١٤٤٣ هـ/ ٢٠٢٢)

فاعلية صنافة بلوم في بناء الاختبارات الجامعية في الجامعات الجزائرية

عبدالعزيز منسي
باحث دكتوراه/ جامعة العربي التبسي/ تبسة/ الجزائر

ملخّص البحث:

يعد التقويم أحد أهم مراحل فعل التعلم، ويمر بعدة محطات منها مرحلة القياس التي يتم فيها تجهيز الأدوات اللازمة لإتمام العملية، ومنها الاختبارات كأداة رئيسية لعملية القياس، والتي تحظى بأهمية بالغة لدى المشتغلين في ميدان التعليم في كل دول العالم، فتم تحديد عدة ضوابط لبنائها، ومن هذه الضوابط نجد صنافة بلوم للأهداف المعرفية التي تعد تجربة رائدة في هذا السياق؛ إذ إنها تستهدف مجموعة من المراقي الذهنية تُقاس من خلالها مجموعة المهارات المكتسبة لدى الطلاب.

وتسعى هذه الدراسة إلى بيان فاعلية صنافة بلوم للأهداف التربوية في معالجة مشكلة قياس اكتساب الطلاب للمهارات، وتوظيفها في بناء الاختبارات كوسيلة لتطوير مهارات اللغة العربية لدى الطلاب، من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

ما هي صنافة بلوم؟

ما المراقي الذهنية التي تستهدفها صنافة بلوم؟

ما فاعلية صنافة بلوم في قياس المهارات لدى الطلاب في الجامعة الجزائرية؟

الكلمات المفتاحية : صنافة بلوم، بلوم، اختبار، بناء الاختبارات، قياس الكفاءات.

المقدمة:

تتأسس فاعلية التعليم على مجموعة من الأسس والمقومات التي تسهم مجتمعة في بناء الكفاءات المرصودة وبلورة الأهداف المرجوة، فلا تتمثل عملية التعليم والتعلم في مجرد كونها نقلا للمعرفة والخبرات من الأستاذ/المعلم بمساعدة الوسائل المناسبة نحو الطالب، وإنما بإتباع كل ذلك بعدة خطوات/محطات تنبني تباعا فنبدأ بعملية إرساء الموارد ثم القياس وبعدها التقييم ثم التقويم والمعالجة/الاستدراك، وقد تحدث علماء التربية في العالم عن هذه المراحل ووضعوا لكل واحدة منها مجموعة من الضوابط والمحددات التي تحكمها وتؤطرها، كما قدموا آراءهم المستندة إلى نظريات وقواعد مثبتة علميا حتى يقدموا للفاعلين في حقل التعليم مجموعة خطوات إجرائية توضح معالم تنفيذ هذه المحطات بشكل ملائم.

ولا تتأسس عملية التعليم إلا بتحديد الأهداف التعليمية قبل بدء وتنفيذ البرامج والمناهج المقررة، فالأهداف التعليمية هي المحطة التي تسعى المنظومات جاهدة إلى الوصول إليها من خلال الإمكانات المتاحة على اختلافها، وهي المؤشرات القابلة للقياس بغية الوقوف على مخرجات عملية التعليم، فمراعاتها وقياسها والتأكد من تحققها يجعل عملية التعليم فاعلة وناجحة، ومن أبرز هذه الخطوات/المحطات نجد عملية القياس التي تبنى من خلال أدوات أهمها الاختبارات/الامتحانات التي تقاس كفاءة الطلاب من خلالها، لذلك حرص التربويون على أن تكون ذات بناء متين وجودة عالية لا تتأتى إلا من خلال إعدادها إعدادا نموذجيا.

وفي هذا السياق نجد مجموعة من الصعوبات التي تعترض الأساتذة أثناء القيام بعمليات قياس وتقييم نتائج أعمال طلبتهم، فترتب عن ذلك البحثُ عن طرائق مناسبة تسهم في قياس كمي يحقق الأهداف المنشودة، وقد عمل الكثير من التربويين

على تجاوز هذه الصعوبات، أبرزهم بنجامين بلوم (Bloom Benjamin) الذي حرص مع مجموعة من مساعديه على تجاوز المحتويات والمضامين والتركيز على العمليات العقلية/المعرفية التي تنتظم وتترتب وفقا لمبادئ ديداكتيكية، نفسية ومنطقية بيداغوجية، حتى تمخضت أبحاثه وأسفرت عن صنافة/تصنيف للأهداف التربوية في المجال العقلي/المعرفي.

وتأتي هذه الدراسة لبيان فاعلية صنافة بلوم في بناء اختبارات أكثر قيمة وجودة من خلال طرح الإشكالات التالية:

ما صنافة بلوم؟

ما المراقي الذهنية/المستويات التي تستهدفها صنافة بلوم؟

ما فاعلية صنافة بلوم في قياس المهارات لدى الطلاب في الجامعة الجزائرية؟

أولا: الاختبارات وسيلة بيداغوجية أم هدف تعليمي؟

يتطلب كل نشاط من أنشطة عملية التعلم التوقف عند محطات معينة بغية التحقق من مدى التقدم المحرز وتحديد المشاكل والعوائق التي تعترضها وتوثر فيها وفي مخرجاتها، ويعد تقويم الطالب وعملية التعلم ككل من أبرز مكونات المنهاج، فمن خلاله يمكن الحكم على مدى صلاحية الأهداف كونه مدخلا أساسا من مداخل الإصلاح في منظومة التربوية، ويهدف التقويم إلى "جمع البيانات ومراجعتها وتحليلها"[١]، ويُبنى التقويم على مجموعة من الخطوات السابقة له وهي القياس❖

---

(١) محمد عبد السميع شعلة الجميل: التقويم التربوي للمنظومة التربوية -اتجاهات وتطلعات- ، دار الفكر، القاهرة، ط١، ٢٠٠٠، ص٢٣.

❖: القياس: عملية وصف المعلومات وصفًا كميًا، وبمعنى آخر؛ القياس عملية استخدام الأرقام في وصف وتبويب وتنظيم المعلومات، أو البيانات في هيئة سهلة موضوعية يمكن فهمها، ثم تفسيرها =

والتقييم❖❖ ، ومن أبرز وسائل القياس نجد الاختبارات/الامتحانات التي تعد الوسيلة الأبرز المعولَ عليها في عمليات تقييم قدرات ومعارف المتعلمين والطلبة، والوقوف على النواتج التعليمية، ثم تقويم الاختلالات التي تظهر عليهم بعد عمليتي القياس والتقييم.

والاختبار في علوم التربية (البيداغوجيا) والتعليمية هو "أحد أدوات القياس"[(١)]، ويعرفه غريب حسين على أنه: "أداة بيداغوجية تطبق مرة أو أكثر في كل سنة بهدف جمع البيانات حول قدرات ومعارف الطلاب في مادة دراسية معينة، فهي تعتمد على طرح أسئلة مفتوحة تتطلب إجابة قصيرة أو مطولة، كما يمكن أن تتضمن أسئلة مغلقة تعتمد على اختيار الإجابة الصحيحة"[(٢)]، وورد عند هيثم كامل الزبيدي بأنه: "تقديم مجموعة أسئلة ينبغي حلها ونتيجة لإجابة الفرد على مثل هذه السلسلة

=

بشكل سهل واضح، ينظر: د. سعد عبد الرحمن: القياس النفسي النظرية والتطبيق، هبة النيل للنشر والتوزيع، القاهرة، ط٥، ٢٠٠٨، ص ١٨.

❖❖: التقييم: عملية موازية للقياس؛ أي إعطاء قيمة للشيء لفظيا، أو وصف القيمة الكمية وصفا لفظيا، ينظر: المرجع نفسه، ص ١٨.

(١) سلمى الناشف: دليلك في تصميم الاختبارات، منشورات جامعة السابع من أبريل، الزاوية، ليبيا، ط١، ٢٠٠١، ص١٢.

(٢) غريب حسين: نحو قياس سيكولوجي معرفي لأبعاد الأداء الدراسي لدى طلبة العلوم الاجتماعية وعلاقته بنتائجهم في الامتحانات النظامية، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، المجلد ٠٦، العدد ٠٢، جامعة زيان عاشور الجلفة، الجزائر، ٢٠١٣، ص ٢٧.

من الأسئلة نحصل على مقياس لخاصية من خصائص ذلك الفرد"[١]، ومنه؛ نجد أن الاختبارات هي إجراء منهجي يُبنى لقياس سلوك أو تقدير معرفة، وهو المحك الذي يظهر لنا مؤشرات الكفاءة القابلة للقياس بعد التعرض لموقف تعليمي معين من خلال تقديم مجموعة موحدة من الأسئلة تتعين الإجابة عنها للتعرف على مستوى الطلاب ومواطن القوة لديهم واكتشاف مواطن العجز والاختلالات الحاصلة لديهم بغية المرور بهم إلى مراحل أخرى من عملية التقويم، وتتباين أنواع الاختبار من حيث الشكل أو الهدف إلى:

الاختبارات التقليدية: يذهب أغلب الأساتذة والمعلمين إلى هذا النوع من أجل جمع البيانات حول قدرات التعلمين والطلبة على إظهار مؤشرات معينة كالحفظ والاستظهار وغيرها لدلالتها على مدى تحقق الأهداف المرتبطة بالدعائم البيداغوجية المطروحة.

الاختبارات التحصيلية: إجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه الطلبة في موضوع ما على ضوء الأهداف المحددة بعد التعرض لموقف تعليمي، ويشيع استخدام هذا النوع من الاختبارات في تقييم مخرجات برامج التعليم من حيث صلاحيتُها وملاءمتها، وكذا مدى فعالية طرائق التدريس الموظفة بغرض تطويرها وتحسين مستواها، وتسهم في إجادة التخطيط وضبط التنفيذ.

الاختبارات الموضوعية: تعرف بالاختبارات الحديثة، كونها تتيح للطالب فرصة تقديم إجابات موضوعية يتحكم فيها السؤال أو الوضعية المشكلة المقدمة، كما تعطي الفرصة للأستاذ أن يبني تقييمه بطريقة أكثر موضوعية.

---

(١) هيثم كامل الزبيدي: القياس في التربية وعلم النفس، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط١، ٢٠٠٣، ص ١٨.

وقد تباينت المصطلحات التي أطلقها الباحثون والأكاديميون للاختبار بين اختبار، رائز، تقويم، وقفة تقييمية، مراقبة مستمرة ...إلخ، أما أبرز هذه المصطلحات فهو "الامتحان"، وقد وردت هذه اللفظة بمعنى الاختبار لدى بعض الدارسين، في حين أن البعض منهم وضح الفرق بينهما مثل ما أورده محمد الصالح حثروبي بأن "الامتحان يتخذ الصفة الرسمية ويتوَّج مجتازه بشهادة؛ إذ يتيح للطالب الانتقال من مرحلة دراسية إلى أخرى أعلى، في حين أن الاختبار أداة قياس المعارف والكفاءات وفحص أداء الطلبة للتأكد من مدى إتقان مادة دراسية أو مهارة يفترض به اكتسابها ضمن شروط وخطوات محددة، وتكون في نهاية فصل أو سنة أو طور دراسي"[(١)].

وحتى يكون الاختبار ذا مصداقية في بنائه ونتائجه وجب إخضاعه لعدة معايير أو شروط يتوخاها الأستاذ في بنائه، أبرزها:

الصدق: ويقصد به تقييم الشيء الذي وضع من أجله وليس لغيره.

الثبات: أن يمنح نتائج ثابتة تقريبا إذا طبق أكثر من مرة تحت نفس الظروف وعلى نفس المجموعة.

الموضوعية: عدم تأثر عملية التصحيح بالعوامل الشخصية.

الشمولية: ويعني تغطية الاختبار لمعظم الموارد المعرفية المقررة.

التميّز: ويعني أنّ الاختبار يميّز بين الطلاب من حيث المستوى التعليمي بإبراز الفروق الفردية بينهم.

---

(١) ينظر: محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، دط، ٢٠١٢، ص ٥٧.

المقروئية: ويقصد بها صوغ الاختبار بلغة سليمة وبمفردات دقيقة وواضحة لمساعدة الطالب على فهم المراد دون غموض أو لبس أو تأويل.

التدرج: من خلال بناء وضعيات تتدرج من البسيط إلى المركب/المعقد، ومن المحسوس إلى المجرد.

سهولة تصحيحه واستخراج نتائجه: من خلال حسن توزيع الدرجات المستحقة والعلامات المرصودة، والابتعاد عن التعقيد والتداخل والرأي الشخصي.(١)

للاختبارات أهمية بالغة في العملية التعليمية، لما تقدمه للأستاذ والطالب من توصيفات حول أدائهما في مسار عملية التعلم وبناء الكفاءات المرصودة، وما تحققه من أهداف عديدة متمثلة أساسا فيما يلي:

- تشخيص مواطن القوة وتعزيزها.
- الوقوف عند مواطن العجز والقصور لمعالجتها.
- قياس التحصيل المعرفي للطلاب والوقوف على مدى تقدمهم في بناء معارفهم وقدراتهم.
- إثارة وتنشيط دافعية التعلم من خلال إثارة التنافس بين الطلبة ومنح الدرجات والشهادات.
- تزويد الطالب بالحقائق المكتشفة حول مستواه وأدائه.
- تقييم البرنامج التعليمي.
- التنبؤ بأداء الطلبة مستقبلا.

---

(١) ينظر: لمين زايدي وأ.د ليلى سهل: الاختبارات ودورها في تحقيق مبدأ الجودة التعليمية، مجلة اللغة العربية، المجلد ٢٢، العدد ٤٩، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ٢٠٢٠، ص ص ٢٧٣ — ٢٧٥.

- الكشف عن الفروق الفردية بين الطلبة.
- اكتشاف المتأخرين وأصحاب مشكلات التعلم لاتخاذ الإجراءات المناسبة لحل هذه المشكلات.[١]

وتبعا لهذه الأهداف والمميزات وغيرها تعد عملية وضع أسئلة الاختبارات عملية حساسة ودقيقة، لذلك يتحتم على الأساتذة بناء الاختبارات ووضع أسئلتها بتوخي الدقة اللازمة وتحقيق الشمولية المطلوبة مع مراعاة مستوى الطلبة، وبالتالي؛ تستلزم هذه العملية المرورَ بخطوات والوقوف عند محطات قبل تنفيذه وتقديمه للفئة المستهدفة نوجزها في التالي:

- التخطيط للاختبار: مرحلة استباقية يتحدد فيها الغرض/الهدف الأساسي من الاختبار إن كان تحصيليا لغرض قياس تحصيل الطالب بعد الانتهاء من مرحلة، وحدة أو فصل دراسي، أو تشخيصيا لغرض تحديد جوانب القصور أو معرفة المستوى العام للطلبة.
- تحديد المحتوى المستهدف والأهداف المتوخاة: يحدد الأستاذ في هذه المرحلة المحتوى التعليمي أو الدعائم البيداغوجية، وتتضح فيها نوعية الأسئلة وطريقة وضعها ومستوى تعقيدها، ويرصد نواتج التعلم المتوخاة بصياغة الأهداف صياغة إجرائية (مؤشرات كفاءة) يمكن ملاحظتها وقياسها، ويتم ذلك من خلال توخي النقاط التالية:

• "الحرص على أن تصف عبارة الهدف سلوكا يستدل من خلاله على تحقق الهدف/الكفاءة.

---

(١) ينظر: علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، دط، ٢٠١٠، ص ٢٧١.

- وصف مخرجات التعلم لا النشاطات التعليمية.
- وضوح منصوص الكفاءة❖ وابتعاده عن الغموض.
- الاشتمال على الحد الأدنى للأداء المقبول (المعيار الكمي والكيفي)"[(١)].

– إعداد الاختبار: تتطلب هذه المرحلة خبرة كافية في طرائق وضع الأسئلة ومعرفة بشروط البناء المطلوبة لتتناسب مع الوقت المخصص له.

– كتابة الاختبار وترتيبه: يتم في هذه المرحلة تقسيم الأسئلة وتحديد درجاتها المستحقة، ومراجعة الاختبار لقياس مدى ملاءمته وصدقه وموضوعيته، وتصحيح الاختلالات التي يمكن أن ترد في نص أسئلته[(٢)].

تبعا لما سبق ذكره نجد أن الاختبارات وعملية بنائها تكتسي أهمية مركزية في حقل التربية والبيداغوجيا، لذلك اختلفت توجهات الباحثين وعلماء النفس التربوي في كيفيات صياغتها وتحديد شروط بنائها، ولعل أشهر هذه التصنيفات ما أسس له ووضعه عالم النفس الأمريكي بنجامين بلوم (Benjamin Bloom) من خلال صنافته، فما صنافة بلوم؟ وما مستويات القياس الواردة فيها؟

❖ : منصوص الكفاءة مصطلح بيداغوجي يقصد به النص الموجز الذي يترجم التعلمات (الموارد المعرفية) التي يجب أن يتحكم فيها الطالب في نهاية مسار دراسي قد يشمل وحدة تعلمية أو سنة أو طورا. ينظر: محمد الصالح حثروبي: المرجع السابق، ص ٦٤.

(١) ينظر: حمزة الجبالي: أساليب وطرق التدريس الحديثة، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، ٢٠١٦، ص ٤٦.

(٢) ينظر: محمد الصالح حثروبي: المرجع السابق، ص ص ٦١ – ٦٢.

ثانيا: في تحديد معالم صنافة بلوم:

يعد عالم النفس والتربوي الأمريكي بنجامين بلوم (Benjamin Bloom) عالما بارزا في حقل التربية، وهو أستاذ بجامعة شيكاغو متخصص في البيداغوجيا؛ وكان مسؤولا عن الامتحانات رفقة مجموعة من مساعديه، وقد بدأت صنافة بلوم (Taxonomy of Bloom) حين راجع بلوم الاختبارات المطروحة من قبل الجامعة فوجد أن البعض منها يفتقر للكثير من الجودة والتوازن؛ إذ ركزت على عمليات الاستظهار/الاسترجاع، التذكر وبعض التحليل والتأليف، ففكر بلوم في تصنيف الأسئلة المقترحة من خلال تأسسها على القدرات/المراقي الذهنية، وخلصت جهوده إلى طرحه صنافة الأهداف البيداغوجية (Taxonomie des objectifs pédagogiques) سنة ١٩٥٦ في كتاب صنافة/تصنيف الأهداف التربوية (Taxonomy of Educational Objectives)، والصنافة/التصنيف في التربية هي: "ترتيب منظم ومتدرج لظواهر التعلم أو النمو، باعتبار أن فعل التعلم فعل موجه، يتضمن سلسلة من التغيرات التي يُفترض أن تحقق تطورا في جانب أو عدة جوانب عند الطالب الذي يمكن أن نلاحظه على شكل سلوكات أو إنجازات"[(١)]، وصنف بلوم الأهداف التّربوية وفق مبدأين أوّلهما سيكولوجي منطقي؛ فأما المبدأ السيكولوجي فقد حدد من خلاله المجالات التي يشتغل كل فاعل تربوي في إطارها، وتتمثل في:

المجال المعرفي: يشمل كل ما يتصل بتحصيل المعارف وتدريب الملكات الفكرية.

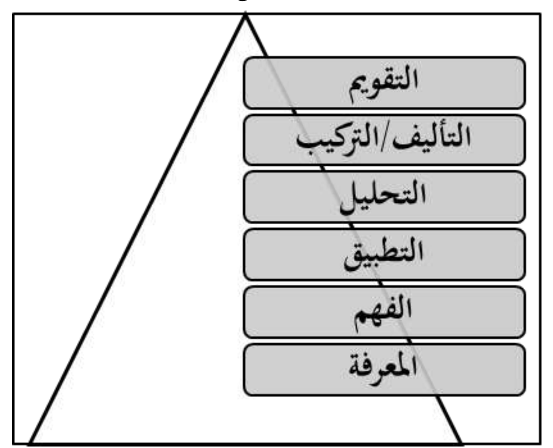
المجال الوجداني الاجتماعي: يُعنى بالقيم والمواقف التي يتفاعل معها الفرد في المجتمع.

---

(١) ينظر: رابح بومعزة: تيسير تعليمية النحو، رؤية في أساليب تطوير التعلمية التعليمية من منظور النظرية اللغوية، دار عالم الكتب، القاهرة، ط١، ٢٠٠٩، ص ١٧٢.

المجال النفس حركي: يختص بالمهارات الحس/حركية.

ويظهر المجال المنطقي من خلال تنظيم العلاقة بين المجالات السابقة، وترتيب العمليات والأنشطة داخل كل مجال [(١)]، ويتضمن تصنيف بلوم للأهداف البيداغوجية ستة مستويات تبدأ من السهل إلى المعقد ومرتبة ترتيبا هرميا؛ إذ يعتمد كل مستوى منها على إتقان المستويات السابقة له، وتبدأ من المعرفة/التذكر وصولا إلى التقويم/الابتكار وما يتطلب إدماج قدرات ذهنية عُليا، وتم جمع هذه المستويات في مرتبتين هي المراقي الذهنية الدنيا التي تشمل مستويات: المعرفة، الفهم والتطبيق، والمراقي الذهنية العليا التي تشمل مستويات: التحليل، التأليف والتقييم، و كما هو موضح في الشكل المرفق (الشكل رقم ٠١)، وكل مستوى من هذه المستويات تُصاغ أسئلته وفق مجموعات الأسئلة المرفقة والموافقة لكل مستوى.



الشكل رقم: (٠١): يمثل مستويات الأهداف البيداغوجية الواردة في تصنيف بلوم ١٩٥٦ [(٢)]

(١) ينظر: فيصل أحمد عبد الفتاح: عرض كتاب تصنيف التعلم والتدريس والتقييم: مراجعة تصنيف بلوم للأهداف التعليمية، جامعة الملك سعود، دط، ٢٠١٤، ص ١٢٠.

(٢) إعداد الباحث.

المراقي الذهنية الدنيا: تشمل المستويات التالية:

أ: مستوى المعرفة (Knowledge): هو أول مستوى من مستويات مجال المعرفة، يمثل القاعدة الأساسية التي تتأسس عليها عملية التعلم، وتعني استدعاء وتذكر الوقائع العامة والخاصة، ويقول حسني عبد الباري: "يتضمن مستوى المعلومات مهمة تخزين الحقائق واسترجاعها، والمطلوب من الطالب في هذا المستوى هو تذكر الحقائق، وعندما يحين وقت حاجتها فلابد من استدعائها في صورتها الأصلية دون تحريف ولا تشويه"(١)، ومن الصيغ الفعلية أو الأسئلة التي تطرح على الطالب لاستهداف هذا المستوى نجد: عرّفْ، اذْكرْ، سمِّ، حدّدْ، وضّحْ، نظّمْ، انسخْ، عيّنْ، رتّبْ، اُربطْ، ...إلخ

ب: مستوى الفهم (Comprehension): المقصود بالفهم هو إدراكُ المفاهيم والمعاني، كاستيعاب الحقائق، ويعد الفهم مرتبة أرقى في التدرج العقلي من الحفظ والتذكر، "ويراه الكثير من المربين أول درجات الوعي.. وهو لا يتضمن كثيرا من مظاهر الاستدعاء، إنما يحتاج الطالب فيه أن يشغل المعلومات التي استقبلها"(٢)، وتتضمن أسئلة الفهم المزيد من النشاط الذهني من جانب الطلبة أكثر من مستوى المعرفة، ومن هذه الأسئلة نجد: اشرحْ، لخّصْ، قلّصْ، صفْ، تعرفْ على، اضبطْ، اخترْ، فسّر، عبّرْ، افرِزْ، ...إلخ.

---

(١) حسني عبد الباري: مهارات تدريس النحو العربي، النظرية والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، ط١، ٢٠٠٠، ص ١٤٣.

(٢) ينظر: د. زهور شتوح: تحليل صيغ التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط في ضوء المستويات المعرفية لصنافة بلوم، مجلة التعليمية، المجلد ٠٦، العدد ٠٢، جامعة جيلالي ليابس، سيدي بلعباس، الجزائر، ٢٠١٩، ص ١٥

ج: مستوى التطبيق (Application): يقصد بالتطبيق القدرةُ على استخدام وتوظيف المعارف التعليمية والمكتسبات القبلية/السابقة في مواقف جديدة، ويعرف رشدي طعيمة مستوى التطبيق بأنه "المستوى الذي يقيس القدرة على استخدام الصيغة المجردة في مواقف فعلية ومحسوسة، مثل تطبيق مفهوم أو قاعدة أو نظرية في موقف محدد"[(١)] وبهذا؛ فالطالب في هذا المستوى مطالب باستعمال المعلومات في تطبيقات جديدة و"حل وضعيات ومسائل جديدة بتطبيق المعرفة والحقائق والتقنيات المكتسبة بطرق مختلفة لتُلائم الوضع الجديد، واستكشاف وربط العلاقات، وتطبيق القوانين والأسس والنظريات"[(٢)]، ويتطلب هذا المستوى درجة عالية من المعرفة والفهم، ومن الصيغ الفعلية الواردة تحت هذا المستوى نجد: اُحسبْ، حلّ، عدّل، طبّق، استعملْ، استخدمْ، استدلَّ، جسّمْ، وظّفْ، صوّرْ، ... إلخ

المراقي الذهنية العليا: تشمل المستويات التالية:

أ: مستوى التحليل (Analysis): التحليل هو "تمحيص المعلومات وتفكيكها إلى أجزائها وتحديد الأسباب والدوافع، والقيام باستنتاجات وتفكيك العناصر والعلاقات والمبادئ التنظيمية فيما بينها"[(٣)]، والطالب مُلزم في هذا المستوى بتحليل العناصر المكونة لموضوع ما، بشكل يفضي إلى توضيح تسلسل الأفكار وتحديد العلاقات التي

---

(١) ينظر: رشدي طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي للطبع والنشر، مصر، ط١، ١٩٩٨، ص ٩٩.

(٢)

Benjamin Bloom & others: Taxonomy of educational objectives; The classification of educational goals, David McKay Company, New York, ١٩٥٦, p ١٧٦.

: Ibid, p ١٨٣.(٣)

تربط أجزاء الموضوع المحلل، ويقول محمد الدريج: "في التحليل نقوم بالتركيز على تفكيك المادة إلى جزئياتها أو عناصرها، وإدراك العلاقات الموجودة بين تلك العناصر والكيفية التي انتظمت وفقها"[١]، ومن الأفعال التي تُستخدم لاستهداف هذا المستوى نجد: قارنْ، صنّفْ، ميّزْ، جرّبْ، وضّبْ، اسألْ، اختبرْ، جرّبْ، افحصْ، انتقِ، دقّقْ، فرّقْ، جزّئْ، اقسمْ، استخرجْ، استنبطْ، ...إلخ.

ب: مستوى التأليف/التركيب (Synthesis): التأليف أو التركيب هو "تجميع المعلومات بتركيب عناصرها وفق تسلسلات مختلفة وطرح حلول وخطط عمليات بديلة ومختلفة، واستخلاص علاقات مجردة"[٢]، ويقول جودت أحمد سعادة بأن مستوى التركيب يشير إلى "القدرة على التجميع والتنظيم والربط بين الأشياء ووضع أجزاء المادة التعليمية مع بعضها في قالب أو مضمون جديد، فبينما يعمل الأستاذ أو المعلم على تجزئة المادة إلى عناصرها؛ يعمل الطالب على تجميعها في ثوب جديد من صنعه هو"[٣]، من خلال توظيف مصادر متعددة في عملية البناء العقلي التي يمارسها في هذا المستوى، ومن أبرز الأفعال التي ترد لاستهداف هذا المستوى نجد: اشرحْ، ركّبْ، ألفْ، أنتجْ، صُغْ، صمّم، كوّنْ، اكتبْ، اقترحْ، أسسْ، أنشئْ، خطّطْ، أعدَّ، ضعْ تصورا، ابنِ، اجمعْ، جمّعْ، ...إلخ.

---

(١) ينظر: محمد الدريج: مدخل إلى علم التدريس: تحليل العملية التعليمية، دار الكتاب الجامعي، القاهرة، ط١، ٢٠٠٣، ص ٥٠.

(٢)

Benjamin Bloom and others, the previous reference, p١٨٦.

(٣) ينظر: جودت أحمد سعادة: استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الثقافة، القاهرة، ط١، ١٩٩١، ص ١٥٣.

ج: مستوى التقويم (Evaluation): هو "مجموعة منظمة من الأدلة التي تبين ما إذا جرت بالفعل تغييرات على مجموعة الطلبة، مع تحديد مقدار أو درجة ذلك التغير"[(١)]، والتقويم تقدير الشيء أو إصدار حكم عليه بعد وضعه في محك مستند إلى مجموعة من المعايير المحددة مسبقا، وفيه "تظهر القدرة على التفكير النقدي وإطلاق الأحكام وتحديد القيم وتقويم الأحداث"[(٢)]، وبالتالي؛ فالتقويم "أكبر من مجرد رأي أو اختيار إجابة صحيحة من بين عدة إجابات"[(٣)]، فهو يتضمن "القدرة على إصدار حكم لتقييم شيء ذي صلة بالدعائم البيداغوجية والتعلمات (الموارد المعرفية) السابقة"، والطالب في هذا المستوى يدلي بآرائه المؤسسة ويقوم صحة الحلول وصياغة أحكام قيمية"[(٤)]، ولا يمكن تحقيق متطلبات هذا المستوى إلا من خلال توافر مكونات المستويات السابقة من تحصيل المعرفة وفهمها وتطبيقيها وتحليلها وتركيبها[(٥)]، ومن بين الأسئلة التي تستهدف هذا المستوى نجد: قيّمْ، قوّمْ، احكمْ، برّرْ، قدّرْ، ادعمْ، أبدِ رأيك، وازنْ، ساندْ، ناقشْ، ... إلخ.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الصنافة بنموذجها المقترح من طرف بنجامين بلوم ومساعديه سنة ١٩٥٦، كانت السبق الأول في مجال تصنيف الأهداف التعليمية؛ إذ

---

(١) بنجامين بلوم وآخرون: تقييم تعلم الطالب، تر: محمد أمين المفتي وآخرون، دار ماكجروهيل التعليمية، نيويورك، دط، ١٩٨٣، ص ٠٨.

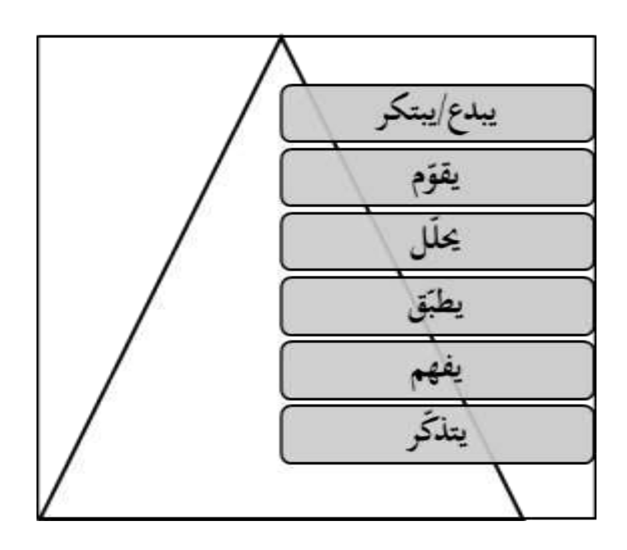
(٢) حسني عبد الباري: المرجع السابق، ص ١٣٦.

(٣) د. زهور شتوح: المرجع السابق، ص ١٧.

(٤) ميلود زيان: أسس تقنيات التقويم التربوي مع نماذج وأنشطة تطبيقية، دار هومة للطبع والنشر، الجزائر، دط، دت، ص ٤٤.

(٥) ينظر: رابح بومعزة، المرجع السابق، ص ١٧٦.

حرص كل من دَيْفيد كراثوول (David Krathwohl) وأندرسون (Lorin Anderson)، على إعادة تحيين النموذج القديم بآخرَ أصدرَاهُ سنة ٢٠٠١، تم تقديمه في عمل بحثي بعنوان: تصنيف التعلم والتدريس والتقييم: مراجعة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية (A taxonomy for learning, teaching and assessing: Arevision of Bloom's Taxonomy of educational objectives)، وهو موضح في الشكل الموالي (الشكل رقم ٠٢).



الشكل رقم: (٠٢): يمثل مستويات الأهداف البيداغوجية الواردة في تصنيف بلوم المعدل من طرف أندرسون وكراثوول سنة ٢٠٠١[1]

---

(١) إعداد الباحث انطلاقا من:

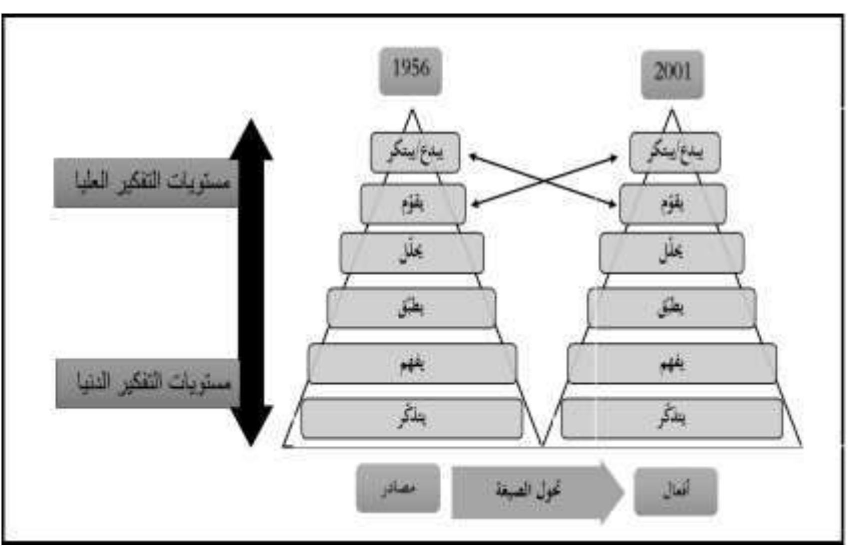
Lorin Anderson &, David Krathwohl: A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives, Pearson Education company, London, ٢٠٠١, p ٢٦٨.

ولا يختلف هذا النموذج كثيرا عن النموذج الأصلي إلا في بعض الجزئيات يمكن إيجازها في العناصر التالية:

١. تغير التسميات وتحولها من صيغة المصدر إلى صيغة الفعل، لاعتقادهما أن الأفعال تصف النشاط المتضمن في التفكير بطريقة أفضل من المصادر.

٢. تحويل المستوى الأدنى "المعرفة" (Knowledge) إلى الفعل "يتذكر" (Remember)، ومستوى "التأليف/التركيب" (Evaluation) إلى الفعل "يبدع/ يبتكر" (Create).

٣. إعادة ترتيب فئتين؛ حيث أصبح المستوى (يبدع/Create) في المستوى الأعلى، والمستوى (يقوم/Evaluate) في المنزلة التي تسبقه مباشرة، ويمكن توضيح الفروق بين النسخة الأصلية والنسخة المعدلة للصنافة من خلال الشكل التالي (الشكل رقم ٠٣).



الشكل رقم: (٠٣): يوضح التغيرات التي مست صنافة بلوم للأهداف البيداغوجية[١]

وتكتسب صنافة بلوم أهميتها في حقل التربية والتعليم من خلال ما تقدمه للمشتغلين في الميدان، ويمكن إيضاح ذلك من خلال النقاط الآتية:

- تتيح توزيع الأسئلة بشكل يشمل معظم الأنشطة الذهنية بالتدرج.
- تسمح للأستاذ والطالب على حد سواء بالوقوف على مستوى النمو المعرفي وتحديد نقاط الضعف بدقة مما يسهل تجاوزها.
- تحقق الإنصاف؛ حيث يُختبر الطلاب في كافة القدرات والعمليات الذهنية.
- تسمح لكل طالب بإيجاد ما يناسبه من الأسئلة ما يضمن له تحقيق درجات أكثر.
- إثراء التعلم وتحفيز ذهن الطالب قصد الوصول إلى أعلى درجات الاشتغال وصولا به إلى المستويات العليا.
- تتيح توزيع الأسئلة بطريق واعية بيداغوجيًا لتشمل معظم الأنشطة الذهنية المستهدفة لتحقيق المصداقية في الاختبارات.
- تسهم في إثراء مضامين التعليم والتقييم بتكريس مبدأ التوازن.

من خلال ما سبق مناقشته يتبين لنا أن صنافة بلوم حظيت بمكانة فائقة الأهمية في المنظومات التعليمية العالمية، فهل كان الحال ذاته في المؤسسات الجامعية الجزائرية؟

---

(١) من إعداد الباحث انطلاقا من:

Eray Özkalay: Bloom's Revised Taxonomy, Tofas akademi-Turkey, https://tofasakademi.com/blooms-revised-taxonomy/,visited on Friday ٠٢/١٠/٢٠٢١ at ٠١:٥٢ am.

ثالثا: صياغة الأسئلة وفق صنافة بلوم؛ بين الحتمية والرفاهية:

يعد السؤال هو اللبنة الأولى المشكلة للاختبار؛ لذلك وجب أن يكون مقترنا اقترانا مباشرا بتمثلات الطالب من جهة وبالدعائم البيداغوجية أو الموارد المعرفية المدروسة من جهة أخرى، ويتطلب السؤال ذكاء وخبرة لطرحه بصيغة مناسبة تصف نواتج التعلم بدل أن يصف المادة المعرفية فقط، فالاختبار الأمثل هو الاختبار الذي يكون مبنيا على أسس وقواعد محددة، وإن الإحاطة بمختلف أنواع الأسئلة، ووظيفة كل سؤال من أبرز الاحتياجات الأساسية التي تفرض على المشتغل في حقل التعليم إتقانها والإلمام بها حتى يتمكن من استعمال وتوظيف كل أنماطها بكفاءة وجودة عالية.

والسؤال هو "مجموعة من الكلمات التي توجه إلى الطالب في البيئة الصفية حيث يفهم المقصود منها ويمعن فكره فيها ويستجيب لها بشكل ما، وتدور حول مفهوم أو فكرة معينة في مادة تعليمية محددة وتعكس إجابةُ الطالب عنها قدرتَه التحصيلية في موضوع ما"(١)، ويرى الغباري أن السؤال هو: "جملة استفهامية تحتاج إلى جواب ويتم التعبير عنها بلغة بسيطة وواضحة ليستطيع الطلبة فهمها" (٢)، وعليه؛ فالسؤال هو جملة إنشائية طلبية مرتبطة بالمادة التعليمية المدروسة تقدم للطلبة لتستثير تفكيرهم بمحاولة فهمها والإجابة عنها وبيان قدراتهم التحصيلية المختلفة، وحسب ما

---

(١) ينظر: ليلى فخرو: المهارات الدراسية والعلمية، دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله، فلسطين، ط١، ٢٠٠١، ص ١٢.

(٢) أبو شعيرة الغباري: إدارة الصف الفاعلة وضبط مشكلات الطلبة، مكتب المجتمع العربي، عمان، الأردن، ط١، ٢٠٠٩، ص ٤٣.

ورد في تصنيف بلوم؛ إن كل سؤال يستهدف مستوى من مستويات التفكير لدى الطلبة، وأن "طبيعة السؤال تحوي المستوى الذي يستثيره"[(١)]. وبما أن هذه الأسئلة تستثير وتستفز الطالب معرفيا وذهنيا؛ فهي خادمة لعمليات التفكير وإثراء نواتج التعلم وإكساب الطالب آليات التحليل والتفكير المنطقي السليم، بدل تعاطيه مع أسئلة تنزلق به نحو اجترار المعرفة وإعادة إنتاجها في صورتها الأولى المقدمة له؛ وعليه وجب تحديد وتوضيح مميزات أسئلة الصنافة وبيان مدى خدمتها لتكوين اختبار ذي دلالة بيداغوجية يستهدف الكفاءات والمهارات بدل استهداف المعرفة فقط، مع إسقاط هذه الطروحات العلمية على مختارات من الأسئلة التي وردت في الاختبارات الجامعية لدعم وتأكيد حقيقة فاعلية الصنافة.

أ: فاعلية أسئلة المستوى الأول: (يتذكر):

على الرغم من أن الأسئلة المنطوية تحت هذا المستوى لاقت نقدا شديدا، لكن تذكر المعرفة أمر لا مناص منه؛ إذ إن التذكر أكثر من ضروري لمواكبة مستويات التفكير الأخرى، ويقتضي السؤال في هذا المستوى من الطالب أن يستحضر ويتمثل التعريفات والقوانين وغيرها، ويستدعيها من ذاكرته، فهو يحقق مجموعة من الأهداف منها ما يلي:

- النجاح في هذا المستوى مفتاح التدرج ارتقاءً في المستويات الأخرى، فكلما زادت قدرة الطالب على تذكر معلومات ذات فائدة زادت فرصة نجاحه في المستويات الأخرى.

---

(١) إسمهان جلودي: دور الأسئلة الصفية في اكتساب القيم التربوية (تصنيف بلوم وزملاؤه للمستويات المعرفية للأسئلة نموذجا)، مجلة التراث، المجلد ٠٦، العدد ٢٦، جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر، ٢٠١٧، ص ٢٠٥.

-زيادة قدرة الطالب وتحفيزه على تمثل المعارف والحقائق واستعادة المعلومات التي تعرض لها في المواقف التعليمية وتلخيصها.

-تسهم أسئلة مستوى التذكر (التعرف) على بناء القواعد المعرفية.

-استذكار المصطلحات والتعريفات والمفاهيم الأساسية وحتى المبادئ العامة للعلوم والمعارف يزيد ترسيخها في عقل الطالب ويقلل اختفاءها أو ضمورها مع مرور الوقت.

ب: فاعلية أسئلة المستوى الثاني: (يفهم):

تضطلع أسئلة هذا المستوى بقياس قدرة الطالب على استقبال وتلقي المعلومات والاستفادة منها، والوقوف على مدى إدراكه للمعاني المقدمة، ويتم الاستدلال على هذه القدرة من خلال تحقق مجموعة من المؤشرات والأهداف التي تحققها الأسئلة ضمن هذا المستوى، ومنها:

-استثارة الطالب لترجمة المعلومات وتحويلها من صيغة إلى أخرى.

-تُمكن من التدرب على مهارة تفسير الظواهر المختلفة وتبرير الأساليب والإجابات.

-تتيح للطالب استظهار قدرته في العرض والشرح وتجاوز المعلومات المقدمة سابقا.

-تجاوز مرحلة الاسترجاع إلى مرحلة صياغة الأفكار وإعادة تدويرها.

-"الوصول بالطالب إلى تقديم تنبؤات واستنتاجات يعرضها المحتوى، وتقدير العواقب والآثار المستقبلية التي تنطوي عليها البيانات".[١]

---

(١) عبد المجيد نشواتي: علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، الأردن، دط، ١٩٩٣، ص ٧٦.

-دفع الطالب إلى تنظيم المادة المعرفية المقدمة عقليا.

ج: فاعلية أسئلة المستوى الثالث: (يطبق):

إذا كانت التربية هي إعداد الإنسان، وكان التعليم مع المقاربات الحديثة لا يعلم الطلبة لمجرد تعليمهم وإنما ليقدروا على التصرف، فمستوى التطبيق يحقق جزءا كبيرا من هذا الهدف، وقد أشار بلوم إلى أنه "عند هذا المستوى يظهر مدى انتقال أثر التعلم والتدريب"[(١)]، فأسئلة هذا المستوى تظهر فاعليتها جلية لأنها تحقق مجموعة من الأهداف تتمثل أساسا في:

-السماح للطالب باستخدام المواد المتعلمة والمكتسبات القبلية في مواقف جديدة وملموسة.

-إثراء قدرة توظيف وتطبيق القواعد والأساليب والمفاهيم والمبادئ والنظريات.

-الرفع من قيمة مخرجات التعلم.

-إتاحة فرصة مواجهة مشكلات مشابهة لتلك التي يتعرض لها الطالب في حياته اليومية عن طريق تجسيدها لممارسات فعلية.

-تسهم في توسع المدارك الذهنية من خلال معالجتها للكليات (وضعيات مركبة) أكثر من الجزئيات.

-تدرب الطالب على الإدماج والاستخدام المستقل لمعارفه ومهاراته في حل المشكلات التي تعترضه.

د: فاعلية أسئلة المستوى الرابع (يحلل):

---

(١) امطانيوس ميخائيل: التقويم التربوي الحديث، منشورات جامعة سبها، سبها، ليبيا، ط١، ١٩٩٥، ص ١٩٥.

تضرب أسئلة هذا المستوى في عمق المعارف بتفتيت جزئياتها المشكلة لها الكشف عن العلاقات المضمرة وإظهار الأسباب والدوافع، وتتجلى فاعليتها في الأهداف والمميزات التالية:

- "حث الطالب على التفكيك والتجزيء وتقسيم الأفكار وإدراك العلاقات وتعميق فهم البنيات المشكلة للمعلومات"(١).
- "إبراز القدرة على فهم الشكل والمضمون معا، إضافة إلى المبادئ التنظيمية المشكلة للمعرفة"(٢).
- إدراك المغالطات المنطقية في التفكير والتمييز بين الحقائق والاستنتاجات.
- تقييم مدى ملاءمة البيانات وتحليل الهيكل التنظيمي للمعرفة.
- دفع الطالب نحو تعلم آليات التفكير النقدي العميق.
- إدراك العمليات التجريدية العقلية ما يضمن له الوصول إلى استنتاجات صحيحة.
- "التوصل بأسباب الحوادث بدل مجرد معرفة ما حدث فحسب"(٣).

هـ: فاعلية أسئلة المستوى الخامس (يقوّم):

إن عملية التقويم وإصدار الأحكام وبناء الخطط لا تتأتى من مجرد الرغبة في القيام بذلك، وإنما يجب أن تبنى بناء معرفيا سليما لا يتجاوز المراحل السابقة اللازمة

---

(١) ينظر: يوسف قطامي، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، دار الشروق، عمان، الأردن، ط٢، ٢٠٠١، ص ١٠٢.

(٢) : ابتسام المزروعي: تقييم أسئلة الامتحانات النهاية في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، مجلة جامعة صبراتة العلمية، العدد ٠٣، جامعة صبراتة العلمية، ليبيا، ٢٠١٨، ص ٩٩

(٣) : ينظر: المرجع نفسه، ص ١٠١.

لبناء تصورات سليمة، وتأتي أسئلة مستوى التقويم لتحقق ذلك إضافة إلى جملة من الأهداف الأخرى نذكرها في النقاط الآتية:

- "تنشيط العقل بتحفيز الطالب على التجميع وإعادة التنظيم وربط الأجزاء في شكل جديد مميز"[١].
- ترسيخ المعايير المستخدمة في عمليات تقييم الأعمال والحكم المنطقي عليها.
- تعميق قدرة الطالب على الاستدلال المنطقي لإقامة الحجج واتخاذ القرارات والدفاع عنها.
- تكريس منهجيات الحجاج وطرح الأفكار بعقلانية.
- استقراء الأفكار والطروحات المختلفة واستكشاف الأخطاء من خلال وضعها في محكات ملائمة.
- الرفع من قيمة وجودة مخرجات التعلم.

و: فاعلية أسئلة المستوى السادس (يبتكر/يبدع):

إن الأسئلة المندرجة تحت هذا المستوى أسئلة مرهقة ذهنيا للطالب وتحتاج إلى استيعاب وفهم عميق للمادة المعرفية المقدمة إضافة إلى تطبيق متكرر لترسيخها بشكل جيد، ويتأتى ذلك من خلال دراسة المضمون التعليمي بعمق كبير، لكنها في مقابل ما تحتاجه من عمل وجهد ذهني تعطي مجموعة من الفوائد وتحقق كمية من الأهداف تتحدد في الآتي:

- القدرة على الإنتاج والإنشاء وجمع الأجزاء لتكوين تشكيلات جديدة كليا.

---

(١) عبد الأمين النعمي طرق التدريس العامة، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، مصراتة، ليبيا، دط، ١٩٩٣، ص ٥١.

-التدرب على صياغة الأنماط والهياكل المبتكرة، وترسيخ السلوكات الخلاقة الإبداعية.

-إدماج المهارات والمكتسبات لحل وضعيات ومشكلات معقدة وإتاحة حرية البحث والتقصي عن حلول لها.

-تحفيز الطالب على صياغة نظم جديدة لتصنيف الأفكار وطرح حلول بديلة.

-دعم القدرة على استخلاص علاقات تجريدية وتفسير المعطيات الجديدة.

-فتح أبواب الابداعات العقلية وعدم التقيد بالمواد الدراسية فقط.

-تشجع الطلاب على استخدام المعلومات والعمليات العقلية التي اكتسبوها من خبراتهم السابقة.(١)

يتبين لنا بعد عرض المميزات التي تتيحها أسئلة الصنافة والأهداف التي تحققها لتضفي على عمليات بناء الاختبارات وعمليات التعلم والتقويم فاعلية كبيرة تدفع بعجلة تجويد التعليم وتحسين مخرجاته لمواكبة المعايير الكيفية العالمية بدل التركيز على معايير الكم لوحده ما يسهم بشكل أساسي في تعلم مختلف مهارات اللغة العربية.

وبعد إجراء عملية فحص لمجموعة من الاختبارات التي تم تقديمها للطلبة في عدة جامعات جزائرية (موضحة في الشكل رقم ٠٤) كانت عشوائية شملت مختلف المسارات الجامعية (ليسانس، ماستر، دكتوراه) والتخصصات (دراسات لغوية، دراسات نقدية، دراسات أدبية)، وقفنا على حقيقة كون هذه الاختبارات لم تخضع في

---

(١) ينظر: علاد عيادة حميد: مستوى المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية حسب تصنيف بلوم لدى معلمي اللغة العربية في المدارس الخاصة الأساسية في عمان، رسالة ماجستير، تخصص: تربية المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن، ٢٠١٧، ص ١٥.

مجملها للشروط المعيارية، ولم تكن موافقة لمخرجات صنافة بلوم؛ وفيما يلي بيان ذلك:

الرقم	اسم الجامعة	عدد الاختبارات	النسبة من العدد الإجمالي	عدد مستويات صنافة بلوم المستهدفة						خارج الصنافة	النسب لكل صنف (%)						
				يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يقوم	يبدع		يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يقوم	يبدع	خارج الصنافة
١	جامعة تبسة	٣٧	%١٢،٦٣	١١	١٠	٧	٤	٢	١	٢	٢٩،٧٢	٢٧،٠٣	١٨،٩١	١٠،٨١	٥،٤١	٢،٧٠	٥،٤١
٢	جامعة خنشلة	١٩	%٦،٤٨	٧	٤	٠	٣	٢	٠	٣	٣٦،٨٤	٢١،٠٥	٠،٠٠	١٥،٧٩	١٠،٥٣	٠،٠٠	١٥،٧٩
٣	جامعة أم البواقي	١٨	%٦،١٤	٦	٥	٤	٢	٠	٠	١	٣٣،٣٣	٢٧،٧٨	٢٢،٢٢	١١،١١	٠،٠٠	٠،٠٠	٥،٥٦
٤	جامعة سوق أهراس	٢١	%٧،١٧	١٠	٠	٥	٤	٠	١	١	٤٧،٦٢	٠،٠٠	٢٣،٨١	١٩،٠٥	٠،٠٠	٤،٧٦	٤،٧٦
٥	جامعة عنابة	٢٦	%٨،٨٧	٥	٣	٣	٦	٤	١	٤	١٩،٢٣	١١،٥٤	١١،٥٤	٢٣،٠٨	١٥،٣٨	٣،٨٥	١٥،٣٨
٦	جامعة الجزائر	١٦	%٥،٤٦	٤	٣	٢	٢	٠	١	٤	٢٥،٠٠	١٨،٧٥	١٢،٥٠	١٢،٥٠	٠،٠٠	٦،٢٥	٢٥،٠٠
٧	جامعة وهران	١٢	%٤،١٠	٤	١	٢	٣	١	٠	١	٣٣،٣٣	٨،٣٣	١٦،٦٧	٢٥،٠٠	٨،٣٣	٠،٠٠	٨،٣٣
٨	جامعة الأغواط	١٩	%٦،٤٨	٧	٥	٢	٢	١	٠	٢	٣٦،٨٤	٢٦،٣٢	١٠،٥٣	١٠،٥٣	٥،٢٦	٠،٠٠	١٠،٥٣
٩	جامعة باتنة	٢٢	%٧،٥١	٩	٣	٣	١	٢	٢	٢	٤٠،٩١	١٣،٦٤	١٣،٦٤	٤،٥٥	٩،٠٩	٩،٠٩	٩،٠٩
١٠	جامعة سطيف	٢٠	%٦،٨٣	٦	٣	٠	٢	٢	١	٦	٣٠،٠٠	١٥،٠٠	٠،٠٠	١٠،٠٠	١٠،٠٠	٥،٠٠	٣٠،٠٠
١١	جامعة قسنطينة	١٨	%٦،١٤	٥	٣	٣	١	٠	٢	٤	٢٧،٧٨	١٦،٦٧	١٦،٦٧	٥،٥٦	٠،٠٠	١١،١١	٢٢،٢٢
١٢	جامعة ميلة	١٦	%٥،٤٦	٤	٣	٢	١	٢	٢	٢	٢٥،٠٠	١٨،٧٥	١٢،٥٠	٦،٢٥	١٢،٥٠	١٢،٥٠	١٢،٥٠
١٣	جامعة المسيلة	١٤	%٤،٧٨	٦	٣	٢	١	١	٠	١	٤٢،٨٦	٢١،٤٣	١٤،٢٩	٧،١٤	٧،١٤	٠،٠٠	٧،١٤
١٤	جامعة بشار	١٠	%٣،٤١	٣	١	٢	٢	١	٠	١	٣٠،٠٠	١٠،٠٠	٢٠،٠٠	٢٠،٠٠	١٠،٠٠	٠،٠٠	١٠،٠٠
١٥	جامعة البليدة	٢٥	%٨،٥٣	٦	٦	٣	٢	٠	٣	٥	٢٤،٠٠	٢٤،٠٠	١٢،٠٠	٨،٠٠	٠،٠٠	١٢،٠٠	٢٠،٠٠
	المجموع	٢٩٣	%١٠٠	٩٣	٥٣	٤٠	٣٦	١٩	١٤	٣٩	٣١،٧٤	١٨،٠٩	١٣،٦٥	١٢،٢٩	٦،١٤	٤،٧٨	١٣،٣١

الشكل رقم: (٠٤): يوضح شبكة تفريغ البيانات[١]

(١) من إعداد الباحث اعتمادا على البيانات المجمّعة.

حسب ما هو ظاهر في الجدول فإن الاختبارات قد شملت خمس عشرة جامعة جزائرية، بعدد اختبارات إجمالي قارب الثلاثمئة اختبارا، تنوعت لتغطي كل المسارات الجامعية (ليسانس، ماستر، دكتوراه) بتخصصاتها المختلفة، ومن أبرز الملاحظات المستقاة هو أن جل هذه الاختبارات قد مست المستويات الدنيا للصنافة بعدد يقدر بـ: ١٨٦ اختبارا، ما يعادل نسبة: ٦٣,٤٨%، ومس ٦٨ اختبارا المستويات العليا للصنافة بنسبة تقدر بـ: ٢٣,٢٠%، فيما كان ٣٩ اختبارا كانت أسئلة خارج إطار صنافة بلوم؛ أي بنسبة: ١٣,٣١%، وهذا ما يدل صراحة على أن أغلب الاختبارات الجامعية لا تُبنى وفق معايير صنافة بلوم ومجموعات الأسئلة الواردة فيها، أو تبنى لتلامس مستويي التذكر والفهم دون التعريج على قياس المستويات الأخرى، وإذا كان جلها يستهدف مستوى واحدا أو اثنين من مستويات صنافة بلوم، فهي ليست شاملة وتقيس جانبا واحدا عند الطلبة، أو التفرد بمستوى واحد من المستويات العليا، وهذا يعد من جوانب القصور التي تظهر في الاختبارات التحصيلية الموجهة للطلبة؛ إذ إن الاختبار الملائم هو الذي يُبنى ليقيس مجموعة الكفاءات ولا يسعى لإعادة وصف المعرفة وإعادة إنتاجها بصورتها الأولية، ففي مستوى متقدم كالمرحلة الجامعية كان الأجدر بناءُ أسئلة وفق صنافة بلوم حتى تكون الاختبارات ذات مصداقية وشمولية، ويمكن إرجاع هذا القصور إلى عدم إقرار الوصاية أي شروط معيارية لبناء الاختبارات وترك الحرية للأساتذة في استهداف ما يرونه مناسبا من مستويات وكفاءات قاموا ببنائها من خلال الدعائم البيداغوجية المقترحة من طرفهم، أو راجعا إلى نقص التكوين التربوي للأساتذة وعدم تلقيهم تكوينا متخصصا ضمن هذا السياق المعرفي المهم في العملية التعليمية التعليمة.

خاتمة:

في ختام هذه الورقة البحثية نذكر ما توصلنا إليه من نتائج في النقاط التالية:

- الأسئلة هي الخلايا التي تتشكل منها الاختبارات وهي أداة أساسية في القياس.
- الاختبارات أداة قياس ذات قيمة عالية وأهمية مركزية في العملية التعلمية التعليمية.
- تقيس الاختبارات أداء الطالب من خلال النتائج التي يحصلها، وأداء الأستاذ وكفاياته بالنظر إلى كيفية بنائها وفق الشروط المعيارية.
- الأسئلة الجيدة ذات فعالية في تنمية المدارك العقلية، ومد الطلبة بطرائق جديدة للتعامل مع المعرفة.
- صنافة بلوم تصنيف عالمي معمول به في كل المنظومات التعليمية وجب تكريسه وتفعيله من خلال نصوص تنظيمية ودورات تدريبية موجهة.
- تقوم صنافة بلوم بتوضيح الأهداف للأستاذ حتى يسعى لتحقيقها.
- تسهم صنافة بلوم في تجاوز السلوكات القديمة وإكراهات العصر بتقديم حلول وإجراءات تطويرية لعملية التقويم.
- أسئلة صنافة بلوم تجعل التقويم ذا هدف واضح وقيمة بيداغوجية.
- لأسئلة صنافة بلوم فعالية كبيرة في بناء الاختبارات من جهة وفعالية أكبر في تنمية القدرات العقلية للطلبة من خلال استثارة تفكيرهم ودفعهم نحو تنميته.
- تعمل أسئلة صنافة بلوم على توجيه التقويم نحو أهداف التعلم والقضاء على معوقات التفكير العلمي السليم.

- تسهم أسئلة صنافة بلوم في تكريس المعايير العالمية في بناء التقويمات وتحسين مخرجات التعلم لمواكبة المعايير الكيفية العالمية.
- أسئلة صنافة بلوم تناسب بيداغوجيا الإدماج الحديثة والمعتمدة عالميا.
- المهارات اللغوية لدى الطلبة بحاجة إلى تطوير من خلال تحفيز الطلبة ودفعهم نحو التفكير الإبداعي.

وقد خلصنا من خلال البحث إلى مجموعة من التوصيات نذكرها فيما يلي:

- حتمية الاعتماد على أسئلة مستويات صنافة بلوم.
- وجوب عدم الاقتصار في الاختبارات على مستوى واحد أو اثنين مع ضرورة تغطية الاختبارات لكافة مستويات الصنافة خاصة العليا منها لزيادة المردود التعليمي ورفع مستوى الكفاءة مع تطوير مستويات التفكير لدى الطلبة.
- وجوب مواكبة مخرجات البحث العلمي ونواتج الدراسات المتخصصة لتحسين جودة التعليم والرفع من مؤشرات كفاءته.
- وجوب إخراج الطالب من منطقة الراحة التي يأخذ فيها المعرفة طازجة ويتحمل المسؤولية البيداغوجية من خلال طرح أسئلة تستثير التفكير الإنتاجي لديه.
- يجب على الأستاذ امتلاك الرصيد المعرفي والخبرة المناسبة للتخطيط للاختبارات وإعدادها وتوجيهها والتحكم فيها.
- يجب على وزارة التعليم العالي إعطاء صنافة بلوم الصبغة القانونية اللازمة مع إجراء تكوينات بيداغوجية لفائدة الأساتذة من كل التخصصات للتعرف عليها وفهم آليات اشتغالها لتطبيقها بشكل مناسب.

قائمة المصادر والمراجع

أولا : الكتب العربية :

[١] أبو شعيرة الغباري : إدارة الصف الفاعلة وضبط مشكلات الطلبة ، مكتب المجتمع العربي ، عمان ، الأردن ، ط١ ، ٢٠٠٩.

[٢] امطانيوس ميخائيل : التقويم التربوي الحديث ، منشورات جامعة سبها ، سبها ، ليبيا ، ط١ ، ١٩٩٥.

[٣] جودت أحمد سعادة : استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية ، دار الثقافة ، القاهرة ، ط١ ، ١٩٩١.

[٤] حسني عبد الباري : مهارات تدريس النحو العربي ، النظرية والتطبيق ، مركز الإسكندرية للكتاب ، مصر ، ط١ ، ٢٠٠٠.

[٥] حمزة الجبالي : أساليب وطرق التدريس الحديثة ، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، دط ، ٢٠١٦.

[٦] د. سعد عبد الرحمن : القياس النفسي النظرية والتطبيق ، هبة النيل للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ط٥ ، ٢٠٠٨.

[٧] رابح بومعزة : تيسير تعليمية النحو ، رؤية في أساليب تطوير التعلمية التعليمية من منظور النظرية اللغوية ، دار عالم الكتب ، القاهرة ، ط١ ، ٢٠٠٩.

[٨] رشدي طعيمة : الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ، إعدادها ، تطويرها ، تقويمها ، دار الفكر العربي للطبع والنشر ، مصر ، ط١ ، ١٩٩٨.

[٩] سلمى الناشف: دليلك في تصميم الاختبارات، منشورات جامعة السابع من أبريل، الزاوية، ليبيا، ط١، ٢٠٠١.

[١٠] عبد الأمين النعمي طرق التدريس العامة، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، مصراتة، ليبيا، دط، ١٩٩٣.

[١١] عبد المجيد نشواتي: علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، الأردن، دط، ١٩٩٣.

[١٢] علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، دط، ٢٠١٠.

[١٣] فيصل أحمد عبد الفتاح: عرض كتاب تصنيف التعلم والتدريس والتقييم: مراجعة تصنيف بلوم للأهداف التعليمية، جامعة الملك سعود، دط، ٢٠١٤.

[١٤] ليلى فخرو: المهارات الدراسية والعلمية، دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله، فلسطين، ط١، ٢٠٠١.

[١٥] محمد الدريج: مدخل إلى علم التدريس: تحليل العملية التعليمية، دار الكتاب الجامعي، القاهرة، ط١، ٢٠٠٣.

[١٦] محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، دط، ٢٠١٢.

[١٧] محمد عبد السميع شعلة الجميل: التقويم التربوي للمنظومة التربوية -اتجاهات وتطلعات -، دار الفكر، القاهرة، ط١، ٢٠٠٠.

[١٨] ميلود زيان: أسس تقنيات التقويم التربوي مع نماذج وأنشطة تطبيقية، دار هومة للطبع والنشر، الجزائر، دط، دت.

[١٩] هيثم كامل الزبيدي: القياس في التربية وعلم النفس، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط١، ٢٠٠٣.

[٢٠] يوسف قطامي، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، دار الشروق، عمان، الأردن، ط٢، ٢٠٠١.

ثانيًا : الكتب المترجمة:

[٢١] بنجامين بلوم وآخرون: تقييم تعلم الطالب، تر: محمد أمين المفتي وآخرون، دار ماكجروهيل التعليمية، نيويورك، دط، ١٩٨٣.

ثالثًا : الكتب الأجنبية

[٢٢] Benjamin Bloom & others: Taxonomy of educational objectives; The classification of educational goals, David McKay Company, New York, ١٩٥٦

[٢٣] Lorin Anderson &, David Krathwohl: A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives, Pearson Education company, London, ٢٠٠١.

رابعًا : الرسائل الجامعية:

[٢٤] علاد عيادة حميد: مستوى المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية حسب تصنيف بلوم لدى معلمي اللغة العربية في المدارس الخاصة الأساسية في عمان، رسالة ماجستير، تخصص: تربية المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن، ٢٠١٧.

خامسًا : المجلات والدوريات

[٢٥] ابتسام المزروعي: تقييم أسئلة الامتحانات النهاية في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، مجلة جامعة صبراتة العلمية، العدد ٠٣ ، جامعة صبراتة العلمية، ليبيا، ٢٠١٨.

[٢٦] إسمهان جلودي: دور الأسئلة الصفية في اكتساب القيم التربوية (تصنيف بلوم وزملاؤه للمستويات المعرفية للأسئلة نموذجا)، مجلة التراث، المجلد ٠٦ ، العدد ٢٦ ، جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر، ٢٠١٧.

[٢٧] د. زهور شتوح: تحليل صيغ التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط في ضوء المستويات المعرفية لصنافة بلوم، مجلة التعليمية، المجلد ٠٦ ، العدد ٠٢ ، جامعة جيلالي ليابس، سيدي بلعباس، الجزائر، ٢٠١٩.

[٢٨] غريب حسين: نحو قياس سيكولوجي معرفي لأبعاد الأداء الدراسي لدى طلبة العلوم الاجتماعية وعلاقته بنتائجهم في الامتحانات النظامية، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، المجلد ٠٦ ، العدد ٠٢ ، جامعة زيان عاشور الجلفة، الجزائر، ٢٠١٣.

[٢٩] لمين زايدي وأ.د ليلى سهل: الاختبارات ودورها في تحقيق مبدأ الجودة التعليمية، مجلة اللغة العربية، المجلد ٢٢ ، العدد ٤٩ ، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ٢٠٢٠.

سادسًا : المواقع الإلكترونية :

[٣٠] دعاء موح: آيات عن الابتلاء والاختبار، شبكة المرسال، تاريخ الزيارة: ٢٠٢١/١٠/٠١، على الساعة: ٠٩:٥١، متوفر على الرابط:
https://www.almrsal.com/post/١٠٧٧٢٠٢

[٣١]
Eray Özkalay: Bloom's Revised Taxonomy, Tofas akademi-Turkey, https://tofasakademi.com/blooms-revised-taxonomy/,visited on Friday ٠٢/١٠/٢٠٢١ at ٠١:٥٢ am.

بحوث المؤتمر الدولي الرابع تطوير مهارات اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الجامعية
جامعة القصيم، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، قسم اللغة العربية وآدابها، ص ص ٤٠٥-٤٢٩، (١٤٤٣ هـ/ ٢٠٢٢)

مخرجات كلِّيَّة اللُّغة العربيَّة وآدابها بجامعة أمِّ القرى وحاجات سوق العمل

أ.شيماء بنت خالد بن حامد الرفاعي

ملخّص البحث:

تناقش هذه الورقة البحثيَّة العلاقة بين (مخرجات كلِّية اللُّغة العربيَّة وآدابها بجامعة أمِّ القرى وحاجات سوق العمل)، مسلِّطة الضوء على هذه القضيَّة من محاور ثلاثة، يمثِّل كل منها إشكالًا علميًا محتاجًا للفحص والدِّراسة، وتنقسم هذه الإشكالات -باعتبار انتماءاتها - إلى: مشكلات تتعلَّق بالطالب، ومشكلات متعلِّقة باستراتيجيات التَّعليم، ومشكلات مرتبطة بسوق العمل، وذلك بهدف معرفة جوانب القصور الحاصلة في هذه المخرجات، ومحاولة وضع مقترحات جادَّة لحلِّها، خدمة للّسان العربيّ الخالد، وأملًا في الارتقاء بهذه المخرجات بما يتناسب مع الرؤية الوطنيَّة لتحقيق التَّنمية البشريَّة والاقتصاديَّة والمهنيَّة.

وأهمّ نتيجة توصلت إليها الدِّراسة، هي: التأكيد على وجود ضعف في العلاقة بين مخرجات كلِّية اللُّغة العربيَّة وآدابها بجامعة أمِّ القرى وسوق العمل، أمَّا أهمُّ التوصيات، فمنها: دعوة الكلِّية أرباب العمل لإقامة يوم المهنة سنويًا، وعرض الفرص الوظيفية المتاحة، والمهارات والمسؤوليات والمؤهلات المطلوبة لكلِّ وظيفة.

الكلمات المفتاحية: مخرجات، كلية اللغة العربية، جامعة أم القرى، سوق العمل.

المقدمة:

الحمد لله الذي جعل النهار للسَّاعين معاشًا، وذلَّل لهم الأرض وصيَّرها فِراشًا، وعلَّمهم من العلوم ما يقيمون به أمر دنياهم، وكتب عليهم أرزاقهم وقدَّر لهم فيها أقواتهم، فأكرم من شاء برحمته، وحَرَم من شاء بحكمته سبحانه! والصَّلاة والسَّلام على نبيّنا محمَّد، أعلى الخلق بيانًا، وأفصحهم لسانًا، بعثه الله بالهدى ودين الحق، وأنزل معه الكتاب تبيانًا وفرقانًا، وبعد:

يُعدُّ التَّعليم أهمَّ ركيزة من ركائز النهضة الثَّقافيَّة والاقتصاديَّة في الدُّول المتقدِّمة، وهو أنفس مجالٍ تُستثمر فيه الطاقات البشريَّة؛ لتحقيق التَّنمية الشَّاملة المستدامة للمجتمعات في كافة المجالات، وبه يتحقق التوازن بين الموارد البشريَّة والمقومات الاقتصاديَّة؛ من خلال استثمار هذه الموارد في الوظائف الشاغرة التي يطلبها سوق العمل؛ تحقيقًا للاستقرار الاقتصاديّ والعيش الكريم للفرد والمجتمع[1].

وتشغل الجامعات الحيِّز الأكبر الذي تناط به العمليَّة التَّعليميَّة؛ إذ إنَّ مخرجاتها هي القوى العاملة التي ستؤثِّر على ملامح المستقبل وتُعلِّم أجياله، وفيها تكتمل دائرة التَّعلُّم؛ فبعض الطلبة فيها اليوم هم الأساتذة والمعلِّمون غدًا. لذا اهتمت الجامعات في المملكة العربيَّة السعوديَّة اهتمامًا كبيرًا بإعداد الكوادر البشريَّة وتهيئتها لسدِّ حاجات سوق العمل، وملئه بالكفاءات التي تُساهم في دفع عجلة التَّنمية؛ تحقيقًا لأهمّ أهداف التَّعليم وغاياته المتمثِّلة في " ضمان المواءمة بين مخرجات التَّعليم واحتياجات سوق العمل"[2]. ورغم كل الجهود المشكورة التي تبذلها الجامعات، فإنَّ المجتمع لا يزال يواجه مشكلة (البطالة) التي تعدُّ من أهمِّ مشكلات العصر؛ وارتفاع نسبتها بين

---

(١) لرضي، ٢٠٢١م.

(٢) وزارة التعليم بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، ٢٠٢١م.

خريجي الجامعات دالٌّ على وجود ضعفٍ في المواءمة بين مخرجات المؤسَّسات التَّعليميَّة الجامعيَّة وحاجات سوق العمل، ولعلَّ هذا عائدٌ إلى التَّغييرات والتَّحوّلات المتسارعة التي حدثت في المجالات الاقتصاديَّة والمهنيَّة محلِّيًا وعالميًا في السَّنوات الأخيرة. وقد اهتمَّت الحكومة السعوديَّة بهذه القضيَّة وعملت على إيجاد حلول لها، وجعلتها من أهمِّ أسس رؤية التحوُّل الوطنيّ، فقد جاء في أهداف هذه الرُّؤية: " تمكين فئات المجتمع من دخول سوق العمل ورفع جاذبيَّته"[(١)]، وذلك عن طريق تهيئة الخريجين الشباب لسوق العمل المستقبليّ محلِّيًا وعالميًّا[(٢)].

وتبذل كلِّية اللُّغة العربيَّة وآدابها بجامعة أمِّ القرى جهودًا مخلصةً وجادةً في سبيل الارتقاء بمخرجاتها، من خلال تطبيقها غالب معايير الجودة، ووفائها بكثير من متطلبات الاعتماد الأكاديمي الذي تقاس به جودة مخرجات المؤسَّسات التَّعليميَّة عن طريق خبراء من هيئة تقويم التَّعليم والتدريب، ممثلة بالمركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي[(٣)]؛ وذلك تطبيقًا لرسالة الكلِّية الرَّامية إلى: "إعداد الكوادر العلميَّة المتميّزة في تعليم اللُّغة العربيَّة وآدابها..."[(٤)]؛ تحقيقًا لرؤيتها ورسالتها وأهدافها التي أُنشِئت من أجلها. ومع ذلك؛ فلا يزال خرِّيجوها يواجهون تحديات ومصاعب تحول دون انخراطهم المباشر في سوق العمل، ممَّا يدلُّ على وجود فجوة بين مخرجات الكلِّية

(١) برنامج التحول الوطني.

(٢) رؤية المملكة ٢٠٣٠، ٢٠٢١م)، لرضي، ٢٠٢١م.

(٣) حصل قسم (اللغة والنحو والصرف، بكلِّية اللُّغة العربيَّة وآدابها بجامعة أمِّ القرى، على الاعتماد المشروط، بتاريخ: ٢٠٢١/٥/٢م. هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢١م.

(٤) كلية اللغة العربية وآدابها بجامعة أم القرى، ٢٠٢١م.

ومتطلبات السوق. ولتلمّس هذه الفجوة ومعرفة أسبابها جاءت هذه الورقة؛ تقديرًا للجهود المبذولة من كادر الكلِّية وإكمالًا لمسيرته، وتحدّثًا بلسان الخرِّيجين منها نيابةً عنهم، وبرًا ووفاءً ببعض حق ذلك الصرح العلمي العزيز، وغيرةً على العربية أن تُلمز بالضعف استنادًا على ضعف مخرجات الكلِّية الموسومة باسمها[1].

وقد جاءت فكرة هذا البحث جوابًا على سؤال جوهريّ هو: ما أسباب ضعف مخرجات كلِّية اللُّغة العربيَّة وآدابها بجامعة أمِّ القرى وعدم مواءمتها لسوق العمل؟!

نتج عن هذا السؤال تقسيم الورقة إلى محاور عديدة كل محورٍ منها يمثل إشكالًا علميًا محتاجًا للفحص والدراسة، ويمكن تقسيم هذه الإشكالات -باعتبار

---

(١) لعلَّ أهمّ ما يمكن الاستناد عليه في الاستدلال على وجود ضعف في مخرجات كلِّيات اللغُّة العربيَّة عامَّة؛ هو كثرة الدِّراسات والأبحاث والندوات والمؤتمرات التي تناولت مشكلة ضعف الطلبة في مواد اللُّغة العربيَّة في التخصُّصات كافَّة، وفي كلِّيات اللُّغة العربيَّة على وجه الخصوص، وحاولت إيجاد حلول لهذه الظاهرة، ومنها: ندوة "ظاهرة الضعف اللُّغوي في المرحلة الجامعيِّة"، المنعقدة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميَّة بالرياض، (١٤١٦هـ). وكتاب: " النهوض بتعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها: مسار للحدِّ من فقر التعلُّم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، للباحثين: لورا غريغوري، وهنادا طه، وآخرون، مجموعة البنك الدولي، ٢٠١٩م. وكتاب " ضعف مخرجات تعلُّم اللُّغة العربيَّة: المظاهر، والأسباب، والعلاج"، للباحثين: محمد جابر قاسم، وعلي عبد المحسن الحديبي، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، الإمارات العربية المتحدة، ٢٠١٦م. ودراسة: "أزمة اللغة العربيَّة: الأسباب، المظاهر، وسبل التجاوز، للباحث: بوجمعة وعلي، مجلة المستقبل العربي، العدد: ٤٨١، ٨٨ -٩٩. ومؤتمر "اللغة العربية ومواكبة العصر: التحديات وسبل المواجهة"، المنعقد بالجامعة الإسلاميَّة بالمدينة المنورة، ٢٠١٢م، وغيرها.

انتماءاتها - إلى: مشكلات تتعلَّق بالطالب، ومشكلات مرتبطة باستراتيجيات التَّعليم، ومشكلات متعلِّقة بسوق العمل، يلي هذه المحاور: النتائج والتوصيات.

مشكلة الدِّراسة:

تعكس مخرجات التَّعليم مستوى جودة المؤسَّسة التَّعليميَّة، وترتبط جودة هذه المخرجات – أحيانًا -بتحقيق التلاؤم بينها وبين سوق العمل، وحصول أيّ خلل في جودة هذه المخرجات ينتج عنه فجوة بين العمليَّة التَّعليميَّة التي هي مركز التَّهيئة والإعداد، وبين سوق العمل المستقبِل لهذه المخرجات.

من هنا جاءت هذه الفكرة البحثيَّة التي تحاول معرفة مدى مواءمة مخرجات كلِّية اللُّغة العربيَّة وآدابها بجامعة أمِّ القرى مع متطلبات وحاجات سوق العمل.

ويمكن أن تتضح مشكلة الدِّراسة من خلال الأسئلة التالية:

١ - هل هناك فجوة بين مخرجات كلِّية اللُّغة العربيَّة وآدابها بجامعة أمِّ القرى وحاجات سوق العمل؟

٢ - ما أهمّ الأسباب التي يمكن أن تؤدّي إلى عدم التلاؤم بين مخرجات كلِّية اللُّغة العربيَّة وآدابها بجامعة أمِّ القرى وبين متطلبات سوق العمل؟

٣ - ما المقترحات التي يمكن أن تسهم في المواءمة بين خريجي كلِّية اللُّغة العربيَّة وآدابها بجامعة أمِّ القرى وسوق العمل؟

أهداف الدِّراسة:

تتجلى أهداف الدِّراسة في:

١ - معرفة واقع العلاقة بين مخرجات كلِّية اللُّغة العربيَّة وآدابها بجامعة أمِّ القرى واحتياجات سوق العمل.

٢ - معرفة العوامل التي تعيق التواؤم بين خريجي كلِّية اللُّغة العربيَّة وآدابها بجامعة أمِّ القرى وسوق العمل.

٣ - تقديم مجموعة من المقترحات التي يُرجى منها المواءمة بين مخرجات كلِّية اللُّغة العربيَّة وآدابها بجامعة أمِّ القرى ومتطلبات سوق العمل.

أهمية الدِّراسة:

تتضح أهمية هذه الدِّراسة فيما يلي:

١ - تسليط الضوء على واقع جودة مخرجات التَّعليم في كلِّية اللُّغة العربيَّة وآدابها بجامعة أمِّ القرى.

٢ - معرفة الأسباب التي يمكن أن تؤدي إلى انخفاض جودة مخرجات كلِّية اللُّغة العربيَّة وآدابها بجامعة أمِّ القرى، وخلق فجوة بينها وبين سوق العمل.

٣ - وضع حلول مقترحة لعلاج مشكلة البطالة عند خريجي كلِّية اللُّغة العربيَّة وآدابها بجامعة أمِّ القرى.

٤ - المساهمة في تنفيذ رؤية المملكة العربيَّة السعوديَّة (٢٠٣٠)، فتحقيق التوافق بين مخرجات الجامعات وسوق العمل يعدّ من أبرز أهداف خطّة التحوّل الوطني.

فروض الدِّراسة وأسئلتها:

تحاول الدِّراسة اختبار الفرضيات التالية:

١ - هناك ضعف في مواءمة مخرجات كلِّية اللُّغة العربيَّة وآدابها بجامعة أمِّ القرى لسوق العمل.

٢ - ضعف الثقة بجودة مخرجات كلِّية اللُّغة العربيَّة وآدابها بجامعة أمِّ القرى من وجهة نظر أرباب العمل.

منهج الدِّراسة وحدودها:

تتبع الدِّراسة المنهج الوصفي، ولا تخرج عن عنوانها في حدودها.

الدراسات السابقة:

-دراسة: "أسباب عدم مواءمة مخرجات التَّعليم العالي لمتطلبات سوق العمل السعودي"، للباحثة: هند محمد شيخ دمنهوري، المنشورة في مجلة جامعة الملك عبد العزيز، الاقتصاد والإدارة، المجلد رقم (٢٧)، العدد (١)، في عام ٢٠١٣م/ ١٤٣٤هـ.

-دراسة " المواءمة بين مخرجات تعليم قسم اللُّغة العربيَّة بجامعة الملك عبد العزيز فرع الكليات وحاجات سوق العمل"، للباحثتين: د. صباح با فضل، و د. حنان الغامدي، الندوات والمؤتمرات (١٣)، ضمن أبحاث ودراسات الندوة التي أقامها مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي بالشراكة مع قسم اللُّغة العربيَّة وآدابها بجامعة الملك عبد العزيز احتفاء بالعربية في يومها العالمي، الرياض، عام ٢٠١٥م.

-دراسة: "درجة مواءمة مخرجات التَّعليم العالي الأردني لحاجة سوق العمل"، للباحثين: أزهار خضر داغر، اخليف يوسف الطراونة، محمد أمين، حامد القضاة، المنشورة في: دراسات، العلوم التربوية، المجلد (٤٣)، ملحق (٥)، عام ٢٠١٦م.

-دراسة: " ملاءمة مخرجات برنامج التربية الفنية بجامعة الملك سعود مع احتياجات سوق العمل السعودي وفق رؤية ٢٠٣٠"، للباحث: معجب بن عثمان الزهراني، المنشور في مجلة العلوم التربوية، المجلد (٣٠)، العدد (٣)، عام ٢٠١٨م.

-دراسة: " المواءمة بين مخرجات التَّعليم الجامعي السعودي وسوق العمل في ضوء متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠: دراسة تحليلية"، للباحثة: فوزية بنت عبد الرحمن باناعمة، المنشورة في مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، الجزء الأول، أكتوبر، عام ٢٠١٩م.

-دراسة: " دور الجامعات السعودية في مواءمة مخرجات التَّعليم العالي ومتطلبات التنمية المستدامة وفق رؤية (٢٠٣٠) في المملكة العربيَّة السعوديَّة: دراسة تحليلية لآراء القيادية الإدارية في جامعة القصيم"، للباحثة: إيناس محمد إبراهيم الشيتي، المنشورة في المجلة العالمية للاقتصاد والأعمال، عام ٢٠٢٠م.

-دراسة: " جودة مخرجات التعلم للطالبات الخريجات من كلية التربية جامعة حائل من وجهة نظر أرباب العمل وأعضاء هيأة التدريس على وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠"، للباحثة: أم كلثوم أحمد محمد، المنشورة في مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (٥٩)، العدد (٣)، عام ٢٠٢٠م - ١٤٤٢هـ.

-دراسة: " دراسة تحليلية لدرجة رضا خريجي برنامج العلوم الاقتصادية والاجتماعية كلية الزراعة جامعة عين شمس في ضوء متطلبات سوق العمل"، للباحثين: محمد عثمان عبد الفتاح، هبة نور الدين محمد، المنشورة في مجلة الإسكندرية للتبادل العلمي، مجلد (٤٢)، العدد (١)، يناير - مارس ٢٠٢١م.

-دراسة: "المهارات اللازمة لتحقيق التوافق بين مخرجات التَّعليم واحتياجات سوق العمل وفق رؤية ٢٠٣٠ لخريجي كلية الخدمة الاجتماعية وسبل

تعزيزها"، للباحثة: جيهان صالح لرضي، المنشورة في مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، عام ٢٠٢١م.

-دراسة: " تحليل ملاءمة مخرجات التَّعليم العالي لاحتياجات سوق العمل السعودي"، للباحث: منير بن مطني العتيبي، منشورة على موقع جامعة الملك سعود.

وهذه الدِّراسة درجة في السُّلَّم؛ فهي متَّفقة مع الدِّراسات السَّابقة في اهتمامها بجانب المواءمة بين الخريجين وسوق العمل، وتختلف عنها في هدفها واقتصارها في مادتها على دراسة مخرجات كلِّية اللُّغة العربيَّة وآدابها بجامعة أمِّ القرى دون غيرها، أملًا في أن تقدم رؤيةً علميَّةً وحلولًا عمليَّةً لمشكلة عدم مواءمة مخرجات كلِّية اللُّغة العربيَّة وآدابها بجامعة أمِّ القرى لسوق العمل.

أسباب ضعف المواءمة بين مخرجات كلِّية اللُّغة العربيَّة وآدابها بجامعة أمِّ القرى وحاجات سوق العمل:

لو تخيَّلنا العمليَّة التَّعليمية في كلِّية اللُّغة العربيَّة وآدابها بجامعة أمِّ القرى أنّها عمليَّة تسويقيَّة لمنتجٍ تمَّت صناعته بمعايير محددة، فسيكون الطَّالب في هذه العمليَّة هو المادة الأوليَّة التي تدخل إلى المصنع، ثمَّ تحوِّلها الاستراتيجيَّات التَّعليميَّة إلى منتجٍ قابلٍ للتسويق في جهات العمل، وهذا المنتج قد يكون منتجًا قابلًا للتسويق على حالته التي يخرج فيها من الآلة، وقد يكون معيبًا محتاجًا لإصلاح، وقد يكون هذا المنتج تالفًا لا يُنتفع منه. ومحاور هذه الورقة تنبع من هذا التصوّر ومرتَّبة على ترتيبه، باحثة عن مواطن الخلل في هذه العمليَّة، مبتدئة بالمشكلات المتعلِّقة بالطالب، تليها بعض المشكلات المتعلِّقة باستراتيجيات التَّعليم، ثمَّ المشكلات المرتبطة بسوق العمل.

أوَّلًا/ المشكلات المتعلّقة بالطالب:

يُعدُّ الطالب جوهر العمليَّة التَّعليميَّة ولبّها والمستفيد منها، وهو المعنيّ بلفظ (المخرجات) الوارد في العنوان، وقد كُتبت هذه الورقة البحثيَّة خدمة له، وبحثًا عن حلول لمشكلة قد تواجهه، فالتفاضل في المخرجات – حسب ظني - عائد للتفاضل بين الطلبة ابتداءً، ذلك أنَّ العمليَّة التَّعليمية – مهما كانت جودتها - متأثرة بالمستقبِل لها، ومنسوبٌ نجاحها وإخفاقها إليه[١].

وقد يكون الطالب متسببًا في ضعف مخرجات كلّيته وعدم مواءمتها لمتطلبات سوق العمل؛ إذ إنّ أهمَّ أسباب رفض سوق العمل للخريج يكمن في ضعفه العلميّ والمهاريّ[٢]، وهذا الضعف – غالبًا - هو ضعف متراكم؛ مبتدؤه في التَّعليم العام الأساسي، فالتَّعليم الجامعيّ يفترض وجود أساسيات معرفيّة عند الطالب تمكنه من فهم واستيعاب ما يتعلمه في الكلِّية، وضعف حصيلة الطالب العلميَّة في التَّعليم العام قد يتسبب في حدوث فجوة معرفيَّة بين ما يتلقاه الطالب في الكليَّة وما لديه من معلومات سابقة.

وقد يعود ضعف الطالب في التحصيل العلمي إلى ضعفه في المهارات الأربع الأساسية للُّغة، أعني: القراءة، والكتابة، والتحدَّث، والاستماع، وهي مهارات تراكميَّة مكتسبة، تبدأ مع بدء اكتساب اللغة في سِنيّ الطفولة الأولى، والضعف في هذه المهارات -كلها أو إحداها - يلقي بظلاله على كلّ الجوانب الحياتيَّة للطالب، ويؤثر على إدراكه وتحصيله العلمي، وما دمنا نتحدث عن التَّعليم الجامعي؛ فالشكوى من عدم إتقان الطلبة لهذه المهارات الأساسية عامة، وكثرة الدراسات في هذا الأمر دليل

---

(١) القضاة، ٢٠١٦م.

(٢) الغامدي، ٢٠١٥م.

على وجود مشكلة عميقة فعليَّة تحتاج إلى لفتة جادة، وحسبك أن تقوم بتوزيع أوراق على إحدى قاعات الدرس الممتلئة، تطلب فيها كتابة خمسة أسطر في موضوع ما، لترى العجب العجاب في إجابات الطلاب، فمنهم من لا يفهم المطلوب، ومنهم من لا يقرأ السؤال قراءة صحيحة، ومنهم من يفتقد مهارة التعبير، فضلا عن ركاكة الأساليب، واللحن، وسوء النظم، وتشتت الأفكار(١).

ومن أهم الإشكالات العميقة التي يمكن نسبتها إلى الطالب: دخوله التخصص لا رغبةً فيه، بل لحجز مقعد جامعي فقط، فيستعمل وجوده في الكلِّية كمرحلة انتقالية بين معدله المتدني وبين القسم الذي يرغب فيه، وهو لا يدري أنه يعالج المشكلة بمشكلة أخرى، ولربما تكون مشكلته أكبر لو لم يتيسر له الانتقال من الكلِّية إلى غيرها من الكليات بسبب تدني مستواه الدراسي في هذه الكلِّية ونزول معدله، ولعل الحلّ الأمثل لهذه المشكلة أن يجتهد الطالب فيما قُدِّر له من رزق علميّ، فإن انتقل من الكلِّية إلى غيرها فقد استفاد من العام الذي أمضاه فيها، وإن لم ينتقل لم تضع عليه تلك السنة ولم يفُتْه رفع معدله، هذا مع وجود بعض من كتب الله لهم الدِّراسة في الكلِّية برغبتهم؛ لكنهم ضعافُ العزائم فاترو الهمم، متَّكلون كالّون، ومستمعون للرسائل السلبية من المثبطين الزاعمين بأن التخصص لا مستقبل له، والدِّراسة فيه هدر للعمر والجهد، مما يشعرهم بضبابية المستقبل التي تفقدهم حماسة العلم، فتجدهم متذمرين من الأنشطة الفاعلة، غير مستجيبين لما فيه تطوير ذواتهم وقدراتهم ومهاراتهم من إمكانات كامنة في المقررات المدروسة وما يتعلق بها من أنشطة صفية ولا صفية، فلو كلف أحدهم بتلخيص كتاب يتعلم منه مهارة التلخيص أو كلف بمشروع بحثيّ يساهم

---

(١) ينظر: النصار، ٢٠١٢م، و الغامدي، ٢٠١٥م.

في بنائه العلمي، فإنه يسند هذه المهمة إلى غيره، ويفوت على نفسه فرصة اكتساب مهارة جديدة وتعلمها.

كلّ تلك الأسباب السابقة يتسبب بها الطالب أثناء دراسته، أمّا العلل التي تعيق اندماجه في سوق العمل بعد تخرّجه، فأهمها: افتقاده لأهمّ أسس التسويق لذاته في سوق العمل؛ إذ يعاني كثير من خريجي كلِّية اللُّغة العربيَّة وآدابها بجامعة أمِّ القرى من الجهل بطرق كتابة السيرة الذاتية -مثلًا -، ولا يتقنون استثمار مميزاتهم الشخصية ومهاراتهم ومواهبهم وربطها بتخصصاتهم، وجعلها نقاطًا فارقة داعمة لمسيرتهم العلمية، جاذبة لأرباب العمل. كما يفتقر كثير من خريجي الكلِّية لمهارات العمل الأساسيّة، نحو: تنظيم الوقت، وإدارة المهام، ومواجهة ضغوط العمل، والقدرة على التكيّف، وغيرها. ولعلّ العائق الأكبر في اندماج خريجي كلِّية اللُّغة العربيَّة وآدابها بجامعة أمِّ القرى بسوق العمل: أنّ أغلب الطلبة يميلون إلى انتظار التوظيف الحكومي، ويقصُرونه على الوظائف التَّعليمية غالبًا[1]، ولذلك نجد كثيرًا من خريجي الكلِّية مُسجِّلين في السنة التربوية بعد التخصص؛ رغبةً في هذه الوظيفة تحديدًا، وجهلًا بغيرها من الوظائف المتاحة لخريج الكلِّية، مع عزوف ظاهر عن العمل في مؤسسات القطاع الخاص؛ إذ إنَّ المتطلبات المطلوب توافرها في الخريج الراغب في العمل في القطاع

---

(١) ولعل هذا عائد للنظرة السائدة في المجتمع؛ التي تفترض أنّ خريج اللغة العربية لا وظيفة له في غير التعليم، وهو ما وجدتُه -أيضًا - في رسالة كلّية اللغة العربيّة وآدابها بجامعة أمّ القرى في فقرتها الأولى: " تتمثل رسالتنا في كلية اللغة العربية في إعداد كوادر علمية متميزة في تعليم اللغة العربية وآدابها"، وفي الفقرة الثالثة: " إعداد جيل من المعلمين والباحثين المتميزين"، ولعلّ أهل الاختصاص ينتبهون لهذا الأمر ويعيدون صياغة الرسالة بما يتلاءم مع متطلبات العصر. كلية اللغة العربية وآدابها بجامعة أم القرى، ٢٠٢١م.

الخاص تنافسية منطوية على قدر من التحدي، وهذا ما لا يرغبه كثير من الطلاب، بل نراهم يفضلون المنطقة الآمنة والراحة؛ انتظارًا للتوظيف الحكومي، مما أدَّى إلى ارتفاع نسبة البطالة بين الخريجين المنتظرين للتعيين على الوظائف التَّعليمية وتكدسهم، والحقيقة أننا لا نلوم الطالب لومًا كاملًا بل إنَّ بعض اللَّوم قد يقع على القطاع الخاص؛ إذ إنَّ بعض القطاعات ذات الرواتب المجزية تتطلب من الطالب تهيئة وإعدادًا سابقًا لا يتلقاه في الكلِّية[1]، ولا يحصل عليه في مؤسسات القطاع الخاص التي تعطي دورات أو دبلومات تكميلية مدفوعة[2]؛ لقلة ذات اليد التي تحول دون تلبية مصاريف التدريب الذاتيّ أحيانًا، وللجهل أو الكسل أحايين أخرى، فتضيع عليه فرصة الالتحاق بالوظيفة لعدم رغبة القطاع الخاص بالاستثمار في تدريب الخريجين على المهارات التي يريدها منهم، وعدم وجود وظائف في تخصص اللغة العربية تقوم على مبدأ التدريب المنتهي بالتوظيف.

ولا يفوتني الإشارة هنا إلى عدم معرفة كثير من الخريجين بمنصَّات العمل الحر - المجانية وغير المجانية - التي توفر للخريج عملًا يدرّ عليه دخلًا، نحو: منصة بحر، ومنصة خمسات، وغيرها، وجهله بمواقع التوظيف التي قد تساعده في العثور على العروض الوظيفية التي تناسبه، نحو: لينكد إن، و منصة وزارة العمل هدف، وغيرها.

---

(١) لرضي، ٢٠٢١م، دمنهوري، ٢٠١٣م.

(٢) وهذا لا ينفي وجود بعض الدورات المجانية التي يمكن أن يكتسب منها الخريج ما ينفعه، لكنها قليلة، والإعلان عنها ضعيف، وانتشارها بين الخريجين وإقبالهم عليها أضعف.

ثانيًا: إشكالية استراتيجيات التَّعليم:

تنقسم هذه الإشكالية إلى قسمين، قسم يتعلق بأنظمة كلِّية اللُّغة العربيَّة وآدابها، وقسم يتعلق بمناهجها. فمما يتعلق بالكلِّية وأنظمتها: غياب التخطيط الدقيق لقبول المتقدّمين[١]؛ إذ لا حدّ أدنى لنسب الطلاب المتقدّمين، ولا يُجرى لهم اختبار قبول قبل القبول، ولا اختبار قياس يحدد مستواهم بعد القبول؛ فانفتح المجال أمام أصحاب النسب المتدنية، الذين يتجاوزون مواد الكلِّية — بعد أول محاولة، أو بعد الرسوب وإعادة المحاولة - بدرجات ضعيفة تزيد من ضعف معدّلات الطلّاب وتساهم في تعثّرهم، وإذا كان المعدل ضعيفا فستقلّ فرص التوظيف، مما يؤدي إلى تكدس الخريجين وارتفاع نسبة بطالتهم، فيصبحون عبئًا على الاقتصاد كما كانوا عبئًا على الجامعة[٢]. يضاف إلى ذلك ارتفاع عدد الطلاب في بعض الشعب الدراسية عن الحد المناسب، مما يزيد العبء على أستاذ المقرر، ويقلل فرص استفادة الطلاب من المقرر، وقد يصرف - ارتفاع العدد - الأستاذ أو يشغله عن تنويع أنشطة المقرر الذي يدرِّسه، بما يتلاءم مع احتياجات الطلّاب وقدراتهم، فكثرة العدد تضاعف العبء عليه في تعليم الطلبة وتقييمهم وتقويمهم. هذا مع وجود خلل في تقسيم درجات المواد بوضع النسبة الأعلى من الدرجات - ما يقرب من ٦٠٪ - على الاختبار النهائي، مما يجعل العملية التَّعليمية قائمة على التلقين واستذكار المعلومات، ويقلل فرص تنمية بقية المهارات وقياسها[٣].

---

(١) كرتات، ٢٠٢١م، الزهراني، ٢٠١٨م.

(٢) القضاة، ٢٠١٦م، الزهراني، ٢٠١٨م.

(٣) دمنهوري، ٢٠١٣م.

ومن المشكلات المرتبطة بالكلِّية وأنظمتها: عدم وجود نظام يحتّم وجود أنشطة لا صفّية إلزامية تخدم مهارات سوق العمل، وتساعد الطلبة على امتلاك هذه المهارات، نحو: مهارات الإلقاء الخطابي، أو الإذاعي، أو التلفزيوني، أو إعارة الطلبة لجهات داخل الجامعة لإكسابهم مهارة كتابة الخطابات والتقارير الإدارية، أو تدريبهم على مهارة التدقيق اللغويّ، أو إلزام الطلبة المتميزين بالمشاركة في إقامة دروس تقوية لضعاف المستوى في المواد الدراسية، أو تدريس العربية للناطقين بغيرها. هذا مع احتياج الكلِّية لبعض الإمكانات المادية التي يمكن أن يتدرب عليها الطلاب، نحو: المعامل الصوتية، التي تساعدهم على امتلاك مهارة تحليل الصوت، والاستفادة منها في توسيع مجال التوظيف، نحو: تحليل الصوت الجنائي، أو العمل في معامل هيئات الإذاعة والتلفاز.

كما أنَّ هناك ضعفًا في قنوات الاتصال بين الكلِّية والقطاع الخاص، وضعفًا في اتصال الكلِّية بخريجيها، مما يُصعِّب الوصول إلى الخريجين ومعرفة وظائفهم ومعالجة إشكالاتهم.

أما ما يتعلق بالمناهج، فأهم مشكلة تعاني منها الكلِّية – من وجهة نظري - هي: غياب المواد البينية المناسبة لتخصصات سوق العمل، نحو: الكتابة الصحفية، والخطابة، والإلقاء الإعلامي، والترجمة، والمواد التقنية والحاسوبية، إضافة إلى عدم وجود مناهج تطبيقية تؤهل الطالب لسوق العمل في التخصص ذاته[1]، نحو: التدقيق اللُّغوي، أو الصناعة المعجمية، أو تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها.

---

(١) لم أجد في الخطة مواد تطبيقية إلا التدريبات اللُّغويَّة، والمكتبة والبحث، والتطبيقات النحوية، والتطبيقات الصرفية.

كما أنَّ مناهج الكلِّية نظرية -في غالبها - لا ترتبط بالواقع، ولا تعالج المشكلات والتحديات الحالية التي تواجهها اللُّغة العربيَّة، ولا تؤهل الطالب لتعليم العربية للناطقين بغيرها، بل هي مقصورة على تعليم العربية للناطقين بها فقط، مع صعوبة إجراء تطوير مستمر على هذه المناهج والمقررات بما يتناسب مع سرعة التطورات والتغيرات في سوق العمل المحلي والعالمي، وطول إجراءات التطوير، وغياب الحوافز التي تشجع عليه(١).

ثالثًا: إشكالية سوق العمل:

يواجه خريجو كلِّية اللُّغة العربيَّة وآدابها(٢) عقبات في الدخول لسوق العمل، والمتسبب في بعض هذه العقبات قوانين سوق العمل ذاتها وبعض الإجراءات المتعلقة بالدخول فيه، ولعل أهم عائق أمام الخريجين هو: اشتراط إتقان اللغة الإنجليزية؛ وعلى الرغم من ضعف طلبة الجامعة -عمومًا - في تحقيق هذا الشرط؛ إلا أن تحقُّقه في طلبة كلِّية اللُّغة العربيَّة وآدابها أضعف.

ومن العقبات -أيضًا - شعور أرباب العمل بعدم ملائمة الخريج من كلِّية اللُّغة العربيَّة وآدابها لسوق العمل، فيقدمون خريجي التخصصات الأخرى على خريج كلِّية العربية وآدابها عند التوظيف، كتقديمهم خريج قسم الإعلام على خريج كلِّية اللُّغة العربيَّة وآدابها في وظيفة قارئ نصوص، أو قارئ نشرة إخبارية إذاعية، أو

---

(١) دمنهوري، ٢٠١٣م.

(٢) الحقيقة أنَّ هذه الإشكالات غير مقصورة على خريجيّ كلِّيَّة اللُّغة العربيَّة بجامعة أمِّ القرى؛ بل هي عامَّة يواجهها كثير من خريجيّ كلِّيات اللُّغة العربيَّة، وما تخصيص خريجيّ كلِّيَّة اللُّغة العربيَّة بجامعة أمِّ القرى بالذكر إلَّا تخصيص فرضه العنوان البحثي، ولعلَّ هذه الدِّراسة تكون نواة لدراسة أوسع تتناول هذه الإشكالات في كلِّيات أخرى.

كاتب محتوى. بل قد يشترط أرباب العمل وجود خبرة سابقة عند طالب كلِّية اللُّغة العربيَّة وآدابها حديث التخرج، وهذا مما لا ينقطع منه العجب، وقد يصرّحون بعدم كفاية التحصيل العلمي والمهاري عند الخريج المتخصص في اللغة العربية، ولعلَّ الأكمل إعطاء الخريج فرصة تدريبية محفزة لإكمال النقص العملي الذي لن يحصل عليه الخريج إلا بالممارسة الفاعلة في الوظيفة ذاتها[1].

هذا ولو نظرنا للوظائف المطروحة في بعض كلِّيات اللُّغة العربيَّة ذاتها — وفي الكلِّيات كافَّة -، فإننا نجد غياب وظائف مهمة تحتاجها الكلِّيات، نحو: وظيفة الكاتب، ومدقق نصوص المجلات والرسائل العلمية، ووظيفة مساعد باحث في تخصص اللُّغة العربيَّة، واقتصار التوظيف في هذه الكلِّيات على السُّلم الأكاديمي: معيد، محاضر، أستاذ مساعد.

---

(١) دمنهوري، ٢٠١٣م.

النتائج والتوصيات:

لعل أهم نتيجة تخرج بها هذه الورقة البحثية هي التأكيد على وجود مشكلة حقيقية في علاقة مخرجات كلِّية اللُّغة العربيَّة وآدابها بجامعة أمِّ القرى بسوق العمل، وذلك يرجع للأسباب المذكورة في الورقة، وحقٌ على من وصف الداء أن يجتهد في اقتراح الدواء، ولعل ذلك يظهر في التوصيات التالية:

١ - يجب إضافة مواد تواكب سوق العمل المحلي والعالمي، وتساهم في تأهيل الخريج للاندماج والمنافسة فيه، نحو: الكتابة الإعلاميَّة، والترجمة، والتدقيق اللُّغويّ[١].

٢ - إعادة النظر في مقررات الخطة الدراسية الحالية وربط مفرداتها بحاجات سوق العمل، وبالمفاهيم الحديثة المناسبة للعصر[٢].

---

(١) لم أجد في خطط الأقسام العلميَّة بكلِّيَّة اللُّغة العربيَّة بجامعة أمّ القرى مواد مخصَّصة لتأهيل الطلبة لسوق العمل الحالي، يُنظر مواد قسم اللُّغة والنَّحو والصَّرف: https://uqu.edu.sa/colarab/App/FILES/٨٠٥٥٩?extCode=FILES ، مواد قسم الأدب: https://uqu.edu.sa/colarab_lit/App/FILES/١٠١٩٨٤?page=٢ ، مواد قسم البلاغة والنَّقد: https://uqu.edu.sa/colarab_rc/App/Plans و https://uqu.edu.sa/colarab_rc/App/FILES/٨٨٤٢٨.

(٢) يُنظر تواصيف المقررات الأقسام العلميَّة بكلِّيَّة اللُّغة العربيَّة بجامعة أمّ القرى مواد مخصَّصة لتأهيل الطلبة لسوق العمل الحالي، يُنظر مواد قسم اللُّغة والنَّحو والصَّرف: https://uqu.edu.sa/colarab/App/FILES/٨٠٥٥٩?extCode=FILES ، مواد قسم الأدب: https://uqu.edu.sa/colarab_lit/App/FILES/١٠١٩٨٤?page=٢ ، مواد قسم البلاغة والنَّقد: https://uqu.edu.sa/colarab_rc/App/FILES/٨٨٤٢٨.

٣ - ضرورة إعادة النظر في توزيع الدرجات بحيث يتمكن الأستاذ من قياس مهارات الطالب الأخرى غير الحفظ، نحو: التطبيق العملي، والاستنتاج، ومهارات التفكير الناقد.

٤ - إضافة مواد وأنشطة صفية ولا صفية ترفع مستوى الطالب وتحسّنه في المهارات الأساسية للُّغة: التحدّث، والقراءة، والكتابة، والاستماع[1].

٥ - دعوة الكلِّية لأرباب العمل لإقامة يوم المهنة سنويًا، وعرض الفرص الوظيفية المتاحة، والمهارات والمسؤوليات والمؤهلات المطلوبة لكل وظيفة.

٦ - دعوة القطاع الخاص وصندوق الموارد البشرية لإنشاء معاهد تدريبية ومهنيَّة؛ بما يتلاءم مع أقسام الكلِّية وحاجات سوق العمل، خاصة تلك المعاهد التي تقوم على مبدأ التدريب المنتهي بالتوظيف.

---

(١) لم أجد في مقررات الأقسام العلميَّة بكلِّيَّة اللُّغة العربيَّة بجامعة أمّ القرى مواد تُركِّز على معالجة الضعف المهاري عند الطلَّاب في مهارات اللُّغة الأساسيَّة، إلا مقرَّر (التدريبات اللُّغويَّة) وهو -مع أهمِّيته - مقتصر على بيان الصواب والخطأ في القواعد الإملائيَّة التي تُعدّ أحد جوانب مهارة (الكتابة)، ولذا فالحاجة ماسَّة لتعديل مفردات هذا المقرر بحيث يغطي مهارة الكتابة بكل جوانبها، مع إضافة مقررات تُعالج المشكلات التي يواجهها الطلبة في المهارات الأساسية الأخرى. يُنظر مواد قسم اللُّغة والنَّحو والصَّرف: https://uqu.edu.sa/colarab/App/FILES/٨٠٥٥٩?extCode=FILES ، مواد قسم الأدب: https://uqu.edu.sa/colarab_lit/App/FILES/١٠١٩٨٤?page=٢ ، مواد قسم البلاغة والنَّقد: https://uqu.edu.sa/colarab_rc/App/FILES/٨٨٤٢٨.

٧ - زيادة تواصل الكلِّية مع خريجيها[١] ، وتوعية الطلاب بالفرص الوظيفية وبالمنصات المتاحة للتوظيف، سواء أكان عملًا بدوام كامل أو مقطوع أو دوام جزئي، خاصة المنصات الإلكترونية، وإرشادهم للوظائف الأخرى غير التَّعليمية، نحو: كتابة الخطابات والتقارير والمعاملات والمقالات الصحفية والأخبار، والتدقيق اللُّغوي في مختلف المؤسسات، وكتابة المحتوى على الشبكة العنكبوتية، والإلقاء والخطابة في المحافل المختلفة، هذا مع إخبارهم بالوظائف التَّعليمية المتاحة في التَّعليم الأساسي والجامعي، وتعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها.

٨ - إشراك المهتمين من أرباب العمل في وضع خطط تطويرية للكلِّية تخدم سوق العمل، مع دعوتهم لزيارات دورية للكلِّية، وعقد اجتماعات معهم؛ للاستفادة من خبراتهم في تقييم المقررات والمخرجات وتقويمها، وتحديد المهارات المتجددة التي يتطلبها سوق العمل.

٩ - دعم الكلِّية للمبادرات التي تحاول معالجة إشكالية ضعف مخرجاتها، بتكريم القائمين عليها وتشجيعهم والاستفادة منهم، وتوجيه الخريجين لها وإشراكهم فيها.

١٠ - من الضروري وضع برنامج تدريبي إضافي للخريجين يخدم الوظائف غير التَّعليمية، أسوة بالدبلوم التربوي الذي يهيئ الطلبة للوظائف التَّعليمية، ويتجدد هذا البرنامج كل مدة بحسب الطلب في سوق العمل، وهذا الطلب يمكن الاطلاع عليه ومواكبته من خلال الاطلاع على نتائج الاجتماعات والزيارات الميدانية المقترحة سابقًا.

---

(١) يؤمَّل من وحدة (الخريجين) في كلِّيَّة اللُّغة العربيَّة بجامعة أمِّ القرى فوق ما تقوم به الآن من جهود مشكورة؛ تحقيقًا لمتطلبات الاعتماد الأكاديمي، وحلًّا لمشكلات خريجيها، وتحسينًا لمخرجاتها.

١١ - الاشتراك مع قطاع الأعمال بتحديد العدد الأعلى المطلوب للتوظيف ودراسة أعداد القبول المطلوبة، بحيث لا يتمّ القبول فوق حاجة سوق العمل.

١٢ - استحداث اختبار شامل فاحص بعد التخرج؛ لقياس المخرجات، وتدارك الأخطاء وحلها بتتابع الدفعات والأعوام.

وختامًا:

يعدّ ربط مخرجات كلِّية اللُّغة العربيَّة وآدابها بسوق العمل جزءًا من مشروع التنمية البشريّة والاقتصاديّة الوطنيّة الذي حثّت عليه هذه البلاد المباركة، وجعلته جزءًا مهمًّا من مشروع التحول الوطني (٢٠٣٠)، كما أنَّ ربط المخرجات بسوق العمل يعدُّ جزءًا من السياسة اللغوية السليمة التي تهدف للحفاظ على اللُّغة العربيَّة ودعمها وتقويتها، فعزّ الأمة ومحرّك اقتصادها هو التَّعليم المتين القوي، ولغة التَّعليم في بلادنا هي العربية، وحقُّها الاهتمام بها وإجلالها وتقدير أصحابها والمنتسبين إليها؛ خدمةً للسان العربي وحفاظًا عليه، واهتمامًا بالإرث الثقافيّ والامتداد التاريخي لهذه اللغة العالية، ومحاولة استثماره في تعزيز الهوية (العربيَّة السعوديَّة) التي باسمها تسمّت هذه البلاد وتسامت وسمت.

والحمد لله أولًا وآخرًا، ظاهرًا وباطنًا، حمدًا كثيرًا طيبًا مباركًا فيه كما يحبّ ربنا ويرضى، والصلاة والسلام على النبيّ العربيّ، وعلى آله وصحابته والتابعين لهم بإحسان إلى يوم الدين.

المصادر والمراجع

[١] أزهار خضر داغر، اخليف يوسف الطروانة، محمد أمين، حامد القضاة. (٢٠١٦م). درجة مواءمة مخرجات التعليم العالي الأردني لحاجة سوق العمل. دراسات، العلوم التربوية، صفحة ٢٠٣٤.

[٢] الجامعة الإسلاميَّة. (٢٠١٢م). اللُّغة العربيَّة ومواكبة العصر: التحديات وسبل المواجهة. المدينة المنورة: الجامعة الإسلاميَّة.

[٣] أم كلثوم أحمد محمد. (٢٠٢٠م). جودة مخرجات التعلم للطالبات الخريجات من كلية التربية جامعة حائل من وجهة نظر أرباب العمل وأعضاء هيأة التدريس على وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠. مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، الصفحات ١٠٧ -١٣٧.

[٤] إيناس محمد الشيتي. (٢٠٢٠). دور الجامعات السعودية في مواءمة مخرجات التَّعليم العالي ومتطلبات التنمية المستدامة وفق رؤية ٢٠٣٠ في المملكة العربية السعودية. المجلة العالمية للاقتصاد والأعمال، الصفحات ٥٣٧ -٥٦١.

[٥] برنامج التحول الوطني. (بلا تاريخ). الخطة التنفيذية لبرنامج التحول الوطني ٢٠١٨م - ٢٠٢٠م. رؤية ٢٠٣٠.

[٦] بوجمعة وعلي. (بلا تاريخ). أزمة اللغة العربية: الأسباب، المظاهر، وسبل التجاوز. مجلة المستقبل العربي، الصفحات ٨٨ -٩٩.

[٧] جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (١٤١٦هـ). ظاهرة الضعف اللُّغوي في المرحلة الجامعية. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

[٨] جيهان صالح لرضي. (٢٠٢١م). المهارات اللازمة لتحقيق التوافق بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل وفق رؤية ٢٠٣٠ لخريجي كلية الخدمة الاجتماعية وسبل تعزيزها. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، صفحة ٣١.

[٩] رافع دراغمة. (٢٠٢٠م). فاعلية التدريب الميداني في تهيئة خريجي جامعة النجاح الوطنية لسوق العمل: دراسة وصفية من وجهة نظر خريجي كليتي الاقتصاد والإعلام. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، الصفحات ٢١١٧ -٢١١٨.

[١٠] رقية محمد محمد أحمد كرتات. (مايو، ٢٠٢١م). أثر التنمية الاقتصادية المتوازنة على حل مشكلة البطالة بالمملكة العربية السعودية. مجلة الإدارة والقيادة الإسلامية، صفحة ٢٣٩.

[١١] رؤية المملكة ٢٠٣٠. (٧ ١٠، ٢٠٢١م). رؤية ٢٠٣٠، برامج تحقيق الرؤية، برنامج تنمية القدرات البشرية. تم الاسترداد من رؤية ٢٠٣٠: https://www.vision٢٠٣٠.gov.sa/ar/v٢٠٣٠/vrps/hcdp/

[١٢] صالح النصار. (٢٠١٢م). العربية لغة عالمية: مسؤولية الفرد والمجتمع والدولة. ضعف الطلبة في اللغة العربية، قراءة في أسباب الضعف وآثاره في ضوء نتائج البحوث والدراسات العلمية (الصفحات ٧ - ٥). بيروت: المجلس الدولي للغة العربية.

[١٣] صباح بافضل، حنان الغامدي. (٢٠١٥م). أبحاث ودراسات الندوة التي أقامها مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي بالشراكة مع قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الملك عبد العزيز احتفاء بالعربية في

يومها العالمي. المواءمة بين مخرجات تعليم قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز فرع الكليات وحاجات سوق العمل (الصفحات ٢٥٤ -٢٩٩). الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

[١٤] فوزية بنت عبد الرحمن باناعمة. (أكتوبر، ٢٠١٩م). المواءمة بين مخرجات التَّعليم الجامعي السعودي وسوق العمل في ضوء متطلبات رؤية ٢٠٣٠: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، الصفحات ٧٤٦ -٧٢٥.

[١٥] كلية اللغة العربية وآدابها بجامعة أم القرى. (٧ ١٠ ، ٢٠٢١م). الخطة الاستراتيجية. تم الاسترداد من كلية اللغة العربية وآدابها: https://uqu.edu.sa/colarab/٧٨٥٥٥

[١٦] لورا غريغوري، هنادا طه، وآخرون. (٢٠١٩م). النهوض بتعليم اللغة العربية وتعلمها: مسار للحد من فقر التعلم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. الإمارات العربية المتحدة: مجموعة البنك الدولي.

[١٧] محمد جابر قاسم، علي عبد المحسن الحديبي. (٢٠١٦م). ضعف مخرجات تعلُّم اللُّغة العربيَّة:المظاهر والأسباب والعلاج . الإمارات العربية المتحدة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.

[١٨] محمد عثمان عبد الفتاح، هبة نور الدين محمد. (٢٠٢١م). دراسة تحليلية لدرجة رضا خريجي برنامج العلوم الاقتصادية والاجتماعية

كلية الزراعة جامعة عين شمس في ضوء متطلبات سوق العمل. الإسكندرية للتبادل العملي، الصفحات ٢٧٥ -٢٩١.

[١٩] معجب عثمان الزهراني. (٢٠١٨م). ملاءمة مخرجات برنامج التربية الفنية بجامعة الملك سعود مع احتياجات سوق العمل السعودي وفق رؤية ٢٠٣٠. مجلة العلوم التربوية، صفحة ٤٢٩.

[٢٠] منير بن مطني العتيبي. (بلا تاريخ). تحليل ملاءمة مخرجات التعليم العالي لاحتياجات سوق العمل السعودي.

[٢١] هند محمد شيخ دمنهوري. (٢٠١٣م). أسباب عدم مواءمة مخرجات التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل السعودي. مجلة جامعة الملك عبد العزيز، الاقتصاد والإدارة، صفحة ٢٠٠.

[٢٢] هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢ يونيو، ٢٠٢١م). تويتر اعتماد. تم الاسترداد من https://twitter.com/EtecNcaaa/status/١٤٠٠٠٥٠٤٩٠٠٥٥٠٠٨٢٦٠

[٢٣] وزارة التعليم بالمملكة العربيَّة السعوديَّة. (٧ ١٠، ٢٠٢١م). غاية التعليم وأهدافه العامة. تم الاسترداد من وزارة التعليم: https://moe.gov.sa/ar/education/educationinksa/Pages/EducationObjectives.aspx

بحوث المؤتمر الدولي الرابع تطوير مهارات اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الجامعية
جامعة القصيم، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، قسم اللغة العربية وآدابها، ص ص ٤٣١-٤٥٥، (١٤٤٣ هـ/ ٢٠٢٢)

مهارة القراءة من الجامعة إلى المجتمع

أ.د. سعيد العوادي
كلية اللغة العربية/ جامعة القاضي عياض/ المملكة المغربية

ملخّص البحث:

يقوم تعليم أي لغة على تنمية المهارات الأربع: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وتعد القراءة، أساسا، من أكثر المهارات التي يتحقق بها هذا الغرض؛ لأنها نشاط بنائي تنصهر فيه المهارات الثلاث؛ فالاستماع يجوّد نطق الأسماء والأعلام، والتحدث يمسرح القول ويمدّه ببعد تداولي مقامي، والكتابة ترسخ المقروء وتنظمه.

وتسهم الطبيعة الانصهارية لمهارة القراءة في الامتداد بفعل التعلم من اكتساب اللغة إلى تطوير مهارات حياتية عليا ومندمجة؛ وذلك عندما يرتقي وعينا بالدور الحضاري للجامعة، فتتحوّل عندنا من معنى مغلق إلى معنى مفتوح على الحياة، ويسمو فهمنا بالنص القرائي، فيتحوّل عندنا من نسق لغوي أو بصري منته إلى نسق حياتي دينامي معيش.

ووفق هذه الرؤية الامتدادية بمهارة القراءة، تتجه هذه الورقة العلمية لطرح محاولة اقتراحية تنهض بمدّ الجسور الممكنة بين الجامعة والمجتمع، محاولة الإجابة عن سؤالين متواليين: ما مواصفات جامعة التجسير؟ وكيف تحيا مهارة القراءة في المجتمع؟

الكلمات المفتاحية: القراءة -اللغة العربية -التعليم الجامعي -المهارات -القيم -التجسير.

تمهيد:

يجمع التربويون واللسانيون أن تعليم أي لغة يقوم على تنمية المهارات الأربع: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وتعد القراءة، أساسا، من أكثر المهارات التي يتحقق بها هذا الغرض؛ لأنها نشاط بنائي تنصهر فيه المهارات الثلاث؛ فالاستماع يجوّد نطق الأسماء والأعلام، والتحدث يمسرح القول ويمدّه ببعد تداولي مقامي، والكتابة ترسخ المقروء وتنظمه.

وتسهم الطبيعة الانصهارية لمهارة القراءة في الامتداد بفعل التعلم من اكتساب اللغة إلى تطوير مهارات حياتية عليا ومندمجة؛ وذلك عندما يرتقي وعينا بالدور الحضاري للجامعة، فتتحوّل عندنا من معنى مغلق إلى معنى مفتوح على الحياة، ويسمو فهمنا بالنص القرائي، فيتحوّل عندنا من نسق لغوي أو بصري منته إلى نسق حياتي دينامي معيش.

ووفق هذه الرؤية الامتدادية بمهارة القراءة، تتجه هذه الورقة العلمية لطرح محاولة اقتراحية تنهض بمدّ الجسور الممكنة بين الجامعة والمجتمع، محاولة الإجابة عن سؤالين متواليين: ما مواصفات جامعة التجسير؟ وكيف تحيا مهارة القراءة في المجتمع؟

١ -نحو جامعة بلا أسوار:

ليس المقصود بتوصيف الجامعة "بلا أسوار" معناه الحقيقي المباشر، وإن سارت فيه بعض الجامعات والمدارس في دول غربية وعربية، وإنما المقصود معناه المجازي؛ أي جامعة منفتحة على محيطها الاجتماعي والثقافي والإنساني. ومقابلها جامعة الأسوار، وهو تعبير مجازي كذلك عن صورة جامعاتنا في الواقع والأذهان؛ تلك الجامعة التي تعنى بتدريس المعارف العلمية المتنوعة، وتعمق البحث في هذه المعارف، لكنها تنغلق على نفسها، ولا تكاد تنصت لكل ما يموج خارجها من تحولات

وحاجات ونجاحات وانتكاسات. فهي بذلك منشغلة بهموم معرفية تخصصية من غير عناية بالمتطلبات المجتمعية الحياتية المتجددة.

وعندما لا تعنى الجامعة بهذه المتطلبات، لا تجد تلك الهموم المعرفية صدى في المجتمع المحيط بها، فتتحول إلى معارف نخبوية متعالية، وتغدو المؤسسة الحاضنة لها فضاء معزولا مستقلا؛ لأن المرمى البعيد من دراسة العلوم هو تطوير المجتمع وتسهيل الحياة والعيش.

وتبدو الكليات العلمية والتقنية أقرب إلى هذه الغاية التي نرومها لجامعاتنا العربية، ومن علامات ذلك كثرة فرص الشغل التي يتحصّل عليها خرّيجوها، ومنسوب الرضا المجتمعي العام عليها، وتشجيع الحكومات ووزارات التعليم على الانتساب لها. وفي المقابل تبدو تلك الغاية بعيدة المنال في الكليات المهتمة بالتخصصات الإنسانية والاجتماعية، لذلك تنعدم فيها تلك العلامات الإيجابية السابقة.

وصحيح أن كلياتنا الإنسانية والاجتماعية تتخذ من الإنسان والمجتمع موضوعا لاهتماماتها، كما تدل على ذلك تسميتها، إلا أنها تتعامل مع الإنسان والمجتمع في بعد سكوني ثابت. والأجدى أن تتعامل معهما في حركيتهما وتأثير بعضهما في بعض داخل شرط تاريخي عامر بالتحديات ويتغير باستمرار.

إن اعتناء كلياتنا بالبعد الدينامي للفرد والمجتمع، وبناء خطط واستراتيجيات لهذا الغرض هو ما يجعل هذه الكليات بلا أسوار؛ أي يجعلها منفتحة على الحياة الواقعية لا التاريخية أو المثالية. ويمكنها آنذاك أن تتجاوز الدور المحترم للكليات العلمية والتقنية؛ لأن هذه الأخيرة إنما تراهن على سوق العمل، بينما ستصبو الكليات الإنسانية والاجتماعية نحو الحياة. ولاشك أن الحياة أعم وأوسع، فهي تستوعب سوق العمل وزيادة.

وعلى هذا الاعتبار، سيصبح لازما على الكليات العلمية والتقنية أن تفتح جسورا أكاديمية مع الكليات الإنسانية والاجتماعية للإفادة من مجمل المعارف والمهارات التي تجعل خريجيها متفاعلين بإيجابية مع المجتمع والحياة.

وتملك كلياتنا ترسانة من البرامج والمواد الدراسية مما يؤهلها للارتقاء إلى مركز الصدارة، ويعيد لها دورها الحضاري المميز، شريطة أن توجه كل عدتها الأكاديمية والتربوية نحو هذه الوجهة الجديدة.

٢ -القراءة: المفهوم والتطور

تعد القراءة من أكثر المصطلحات ذيوعا في الأوساط العلمية والإعلامية والاجتماعية، لدرجة أنها غدت من المسلمات التي لا تقبل إعادة التعريف، غير أن تزفيتان تودوروف يفتتح مقاله الجاد "القراءة بناء" بالقول: "ما هو كلي الحضور غير مدرك. فمع أن تجربة القراءة تعد أمرا مألوفا جدا، إلا أنها مجهولة إلى حد كبير. فالقراءة عملية طبيعية يبدو، للوهلة الأولى، أن ليس ثمة شيء يقال عنها"(١).

ومنذ اكتشف الإنسان الكتابة، شرع في فعل القراءة، وانطلق في رحلة تطوير مهاراته من أجل استيعاب المقروء وفهمه والانتفاع به، حتى إن بعض الحضارات قد تأسست على سؤال القراءة والتلقي، وعلى رأسها حضارتنا العربية الإسلامية التي ابتدأت بتلقي الشعر في المرحلة الجاهلية، ثم جاء الإسلام فانشغلت بمعرفة المقصود من مراد الله تعالى في كتابه العزيز الذي افتتح بفعل أمر دال هو ﴿اقرأ﴾. وكانت محصلة كل ذلك مكتبات عامرة من شروح الشعر ونقده، وتفسير القرآن الكريم وتأويله. وقد

---

(١) القارئ في النص: مقالات في الجمهور والتأويل، تحرير: سوزان روبين سليمان وإنجي كروسمان، ترجمة: حسن ناظم وعلي حاكم صالح، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت -لبنان، ط١، ٢٠٠٧، ص ٨٧.

أفاضت المستشرقة الألمانية زِغْريدْ هُونْكِه في الحديث عن عشق العرب للقراءة والكتاب، تقول: "إن عشق الكتب لم يكن وقفا على حفنة من العلماء فقط، بل كان آية العرب على اختلاف طبقاتهم، فكل متعلم من أكبر كبراء الدولة إلى بائع الفحم، ومن قاضي المدينة إلى مؤذن المسجد، هو زبون دائم عند بائع الكتب. إن متوسّط ما كان تحتويه مكتبة خاصة لعربي في القرن العاشر، كان أكثر مما تحويه مكتبات الغرب مجتمعة"[(١)].

ويدور الزمان دورته حتى يصل بنا إلى القرن العشرين؛ إذ في "بداية الثمانينيات أصبح الانشغال بالجمهور والقراء والتلقي والاستجابة والتأويل أمرا مركزيا في النقد الأمريكي والأوروبي المعاصر. والانتعاش في هذا الحقل من الدراسات وجّه النظرية النقدية وجهة جديدة، وأفضى إلى ممارسة نقدية مكثفة شملت حقبا أدبية عديدة، كما شملت قراءة وإعادة قراءة لفنون غير أدبية، ولحقول معرفية متنوعة. وهكذا وجد القارئ الفعلي الأمريكي والأوروبي (وليس القارئ العربي الفعلي الذي سيشهد الحالة، وعلى نحو ضيق، في بدايات التسعينيات) حشدا من الكتب والمجلات التي تكرّس أعدادا لنشاط القراءة، ودور الشعور، ومتغيرية الاستجابة، واستنطاق النصوص، وحدود التأويل"[(٢)].

واغتنى مفهوم القراءة، في هذا التاريخ الممتد، بعناصر تطويرية وتوسيعية، منتقلا من ضيق المعنى البصري إلى أفق المعنى الإدراكي المهاري. وقد رصد أحمد خالدي أربع مراحل مرّ بها مفهوم القراءة، وهي: " المرحلة الأولى: مرحلة كان فيها

---

(١) شمس العرب تسطع على الغرب: زِغْريدْ هُونْكِه، ترجمة: فاروق بيضون وكمال دسوقي، مراجعة: مارون عيسى الخوري، دار الجيل، بيروت، ط٨، ١٩٩٣، ص ٣٨٨.

(٢) القارئ في النص، ص ٧.

مفهوم القراءة محصورا في دائرة ضيقة، حدودها الإدراك البصري للرموز المكتوبة والتعرف عليها والنطق بها. المرحلة الثانية: مرحلة صارت فيها عملية القراءة عملية فكرية -عقلية ترمي إلى الفهم، أي ترجمة الرموز المطبوعة أو المكتوبة إلى مدلولاتها من الألفاظ. المرحلة الثالثة: مرحلة متطورة وامتداد للمرحلة الثانية، حيث أضيف عنصر تفاعل القارئ مع النص المقروء، تفاعلا يجعله يرضى أو يسخط أو يعجب أو يشتاق أو يسر أو يحزن، وذلك نتيجة نقض القارئ للمادة المقروءة أو التفاعل معها. المرحلة الرابعة: انتقال مفهوم القراءة -إضافة إلى المرحلتين الثانية والثالثة - إلى استخدام ما يفهمه القارئ أو ما يستخلصه مما يقرأ في مواجهة المشكلات، والانتفاع به في المواقف الحيوية. وهذا التطور الذي حصل في مفهوم القراءة إنما كان هدفه جعل القراءة عملية هادفة بالنسبة للفرد والمجتمع"[(١)].

وهكذا تطور مفهوم القراءة، وتشابكت فيه عناصر أربعة كبرى هي: "التعرّف والنطق، والفهم، والنقد، والموازنة وحل المشكلات"[(٢)]. ولم يعد الباحثون اليوم يتحدثون عن القراءة بمعزل عن وظيفتها التغييرية التي تسعى إلى بناء فرد فاعل في مجتمعه، مشارك في بناء حياة أفضل. يقول محمد صابر عبيد في هذا الصدد: "تحولت القراءة بفعل خضوعها لجهد تنظيري منهجي مكثّف في سياق نظريات القراءة والتلقي إلى نشاط إبداعي خلّاق لا يقل أهمية عن نشاط الكتابة ذاتها، بل أصبحت شريكا

---

(١) آليات اكتساب وممارسة الفعل القرائي: مقاربة سيكو - بيداغوجية: أحمد خالدي، مجلة الحوار الثقافي، مخبر حوار الحضارات والتنوع الثقافي وثقافة السلم، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر، المجلد ٦، العدد ٤، ٢٠٠٨، ص ٣٢٣ -٣٢٤.

(٢) أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها: عبد الفتاح حسن البجة، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط٤، ٢٠١٦، ص ٦٥.

مركزيا في إنتاج النص الأدبي وإيصاله إلى التأثير العميق في صلب الحضارة الإنسانية، وإسهامه الفاعل في رقيّ الذوق البشري ومضاعفة تطلّع الإنسان إلى السمو في السبيل إلى استثمار حياة أمثل"(١).

وعلى هذا الأساس، أضحت القراءة نشاطا بنائيا تأثيريا؛ يبني الفرد بالمهارات اللازمة، ويدفع به إلى الاحتكاك مع عالمه الصغير والواسع، بغاية المشاركة في البناء الحضاري العام. ومن قصور النظر، حصر النص المقروء في متن لغوي أو بصري يدرس في الفصول الدراسية؛ لأن الحياة جميعها نص متشابك قابل للقراءة، بل يفرض علينا استنفار كل المهارات القرائية من أجل العيش والتعايش.

٣ -مهارات القراءة: مداخل تجسيرية

يقوم الفعل القرائي المنتِج على تعبئة عدد من المهارات الدنيا والعليا؛ لذلك فمن "المفيد هنا أن نقرر أن للقراءة مجموعة من المهارات، ومن الخطأ عدّها مهارة واحدة"(٢)؛ لأن المهارة أو التمهير تمكّنٌ من أداء وظيفة محدّدة بدرجة عالية من الإتقان والجودة، مثل مهارات الافتراض والفهم والتحليل والتركيب والتذوق والنقد.

ويقتصر تدريس مهارة القراءة على تعليم اللغة العربية أو تجويد كفاءتها لدى الطلاب في كثير من الجامعات العربية، في حين أن هذا الهدف إنما هو قاعدي أولي في مرحلة التعليم الجامعي التي يمكن أن تحول مهارات القراءة إلى ورشة للتواصل اللغوي أولا، ثم التواصل مع الحياة ثانيا، انسجاما مع القفزة النوعية التي قام بها مفهوم القراءة اليوم، كما أشرنا إلى ذلك آنفا.

---

(١) إشكالية القراءة والتلقي: النظرية والممارسة: محمد صابر عبيد، ندوة القراءة وإشكالية المنهج، جمع وتقديم: الهادي الجطلاوي، جامعة نزوى، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠١١، ص ٢٩.

(٢) أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، ص ٦٨.

ولقد قيل كثير من الكلام عن التواصل اللغوي، وبقي التواصل الحياتي في مسيس الحاجة إلى الإغناء والتعميق؛ وهو ما نروم فتح نقاش حوله، بغرض تنمية دور القراءة في بناء طالب ذي كفاءات حياتية تسمح له بالإسهام النوعي في نهضة وطنه، والتعاون الفعّال في ترقية المشترك الإنساني.

وفي هذا السياق، نقترح تطوير درس مهارات القراءة من خلال المداخل التجسيرية الثلاثة:

٣ -١ المدخل الترسيخي:

من حقّ المتأمل في تجربتنا التعليمية في الوطن العربي أن يتساءل بحسرة: لماذا يدرس الطالب مهارة القراءة طيلة مسار طويل، يمتد من المدرسة إلى الجامعة، دون أن يتحول إلى فرد قارئ؟ بل لماذا "يتفاخر" كثير من خِرّيجي جامعاتنا بأنهم لم يقرؤوا كتابا واحدا في مرحلتهم الدراسية، كأن هذه المؤسسات التعليمية تصنع أعداءها بدل منتسبيها الذين تشرّبوا علمها ومهاراتها وقيمها؟

نعي جيدا أن هذه الوضعية المقلقة تتداخل فيها عوامل كثيرة، مثل التنشئة الاجتماعية، والتأثير الإعلامي، وانقلاب النموذج...إلا أن كل ذلك لا يخفي الدور البارز للمؤسسة التعليمية في ترسيخ فعل القراءة؛ لأنها تتصدّر كلّ ما سبق، بحكم اندراج هذا الفعل ضمن أولويات رسالتها المنوطة بها.

وإذا انتقلنا إلى الممارسات الصفية، نجد أن أغلب الطلاب يربطون بين ما يتعلمونه من مهارات القراءة ويوم الامتحان، حيث تُفرغ تَعَلُّماتهم في ورقة الامتحان في أحسن الأحوال، دون أن تُرسِّخ في قلوبهم وعقولهم محبّة القراءة واستدامتها.

وفي اعتقادي أن هذا الترسيخ هو أوّل ما يجب أن يعنى به درس مهارات اللغة العربية، بل كل المواد الدراسية الأخرى التي يتلقاها الطالب الجامعي في التخصصات

العلمية المختلفة؛ لأن القراءة هي "ذلك النشاط الإبداعي الذي يجعلنا من كل الأوجه إنسانيين. وأعتقد أننا في الجوهر حيوانات قارئة، وأن فن القراءة، في المعنى الأوسع للكلمة، يميّز جنسنا"[١].

ولن يتأتى ترسيخ القراءة لدى الطلاب إلا بتعاون جملة من المعايير التربوية والعلمية، ومن أهمها معيار الاستثارة، حيث يتوجّب على المدرسين إرشاد طلابهم باستمرار من أجل تنمية الشغف القرائي عندهم، وعدّ القراءة ممارسة حياتية يومية وتغذية روحية لا تقل قيمة عن الأكل والشرب، وتطعيم كل ذلك بمقولات ونصوص تحفيزية للكُتاب، مع الإشارة إلى تجارب القراءة عند المفكرين القدامى والمحدثين في بيئات عربية وغربية، بغاية رفع همم الطلاب وحفز استعداداتهم.

ويقوم التوجيه، هنا، بدور استثارة الاهتمام المتصل بالجانب الوجداني، الذي لولاه لا يشعر الأفراد/الطلاب بالرغبة في القراءة؛ لأن الاهتمام مفهوم نفسي "ينطوي على الإشارة إلى وجود حاجة ما إلى موضوع معين يُفترَض أنه قادر على إشباع تلك الحاجة. هذه الصلة بين الحاجة والموضوع تعبر عن حالة من فقدان التوازن النفسي الذي يتزايد كلما تزايدت حاجة الفرد إلى الموضوع المعني، وارتفع بالتالي حجم الاهتمام بالموضوع. وعادة ما يُترجم الفرد هذا الاهتمام بتجنيده لمعظم إمكاناته المتنوعة لبلوغ الموضوع المقصود وامتلاكه"[٢].

ومن النصوص التي تخدم هذه الغاية كتاب "وصايا" لمحمد الرطّيان، الذي يسرد عددا من الوصايا المقتضبة والمفيدة في مجال التحفيز على القراءة، منها الوصية

---

(١) فن القراءة: ألبرتو مانغويل، ترجمة: عباس المفرجي، دار المدى، العراق، ط١، ٢٠١٤، ص ١١.

(٢) تدريس القراءة: دليل نظري: عبد اللطيف الجابري وعبد الرحيم آيت دوصو والمصطفى حاجي، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، ط١، ٢٠٠٤، ص ٢٥.

الأولى التي يقول فيها: "بإمكانك أن تدور العالم كله دون أن تخرج من بيتك..بإمكانك أن تتعرف على الكثير من الشخصيات الفريدة دون أن تراهم. بإمكانك أن تمتلك آلة الزمن وتسافر إلى كل الأزمنة..رغم أنه لا وجود لهذه الآلة الخرافية. بإمكانك أن تشعر بصقيع موسكو، وتشم رائحة زهور أمستردام، وروائح التوابل الهندية في بومباي، وتتجاذب أطراف الحديث مع حكيم صيني عاش في القرن الثاني قبل الميلاد. بإمكانك أن تفعل كل هذه الأشياء وأكثر، عبر شيء واحد: القراءة. الذي لا يقرأ..لا يرى الحياة بشكل جيد. فليكن دائما هناك كتاب جديد بجانب سريرك ينتظر قراءتك له"[١].

وعلى الأستاذ أن يبيّن لطلابه الآفاق الجديدة التي تسير فيها القراءة اليوم، ولعلّ أجدى ما يجب أن يُبيّن للطلاب هو "العلاج بالقراءة" والمعروف علميا بمصطلح "الببليوثيرابيا" (Bibliotherapy)؛ وهو وإن كان مصطلحا حديثا، لكن "المتتبع في التراث الثقافي لمختلف الحضارات، قد يلحظ بأن الناس كانت تركن إلى هذه النوعية من طرق العلاج، منذ فترات طويلة مرّ بها الإنسان. ولعلّ عبارة (المكتبة طبّ النفوس) تلك العبارة التي أطلقها المصريون قديما تعبّر عن هذا المصطلح الحديث الذي بدأ يلاقي رواجا في الكثير من دول العالم المتحضّر"[٢].

وإذا كانت الثقافة الأنجلوساكسونية قد أدرجت هذا العلاج ضمن علم النفس، وكوّنت مجموعة من الخبراء في هذا الشأن، إلا أن الثقافة العربية لم تمض بعيدا في هذا الاتجاه، بل إن المكتبة العربية تفتقر إلى الكتابة التخصصية في "العلاج بالقراءة"؛

---

(١) وصايا: محمد الرطيان، دار مدارك للنشر، دبي، ط٢، ٢٠١٢، ص ١١.

(٢) العلاج بالقراءة: كيف تصنع مجتمعا قارئا؟: حسن آل حمادة، أطياف للنشر والتوزيع، السعودية، ط ٣، ٢٠١٤، ص ١٢٧.

والكتاب العربي اليتيم في الموضوع هو "العلاج بالقراءة أو الببليوثيرابيا" لشعبان عبد العزيز خليفة، الصادر سنة ٢٠٠٠.

وقد يكون أرسطو أول من ألمّ بهذا العلاج حين تحدث عن مصطلح "التطهير" (Catharsis) أثناء تحليله لأثر المأساة في نفسية المشاهد. يقول: "هذه المحاكاة تتم بواسطة أشخاص يفعلون، لا بواسطة الحكاية، وتثير الرحمة والخوف فتؤدي إلى التطهير من هذه الانفعالات"[1]. ولم يبق التطهير في حدود الأثر المسرحي التراجيدي، وإنما توسّع مداه ليرتبط بالقراءات الإبداعية المختلفة.

والقرآن الكريم كذلك بوصفه معجزة قرائية هو علاج عام للإنسان القارئ المتدبر العامل، كما يفهم من قوله تعالى: ﴿وننزّل من القرآن ما هو شفاء ورحمة للمؤمنين﴾[2].

ويمكن للأستاذ أن يعرّف طلابه بعدد من الحالات في القديم والحديث التي تظهر لهم القدرة العلاجية للمقروءات من أمراض الإدمان والأرق والسأم والعزلة والعدوانية والسوداوية والأنانية والاحتقار؛ وهي غالبا ما تحسب على أمراض العصر التي تجثم على نفوس كثير من شبابنا، بل إن عالم اجتماع الأدب روبرت إسكاربيت مضى بعيدا في بحث الأدوار السوسيولوجية والسيكلوجية للقراءة، فرأى أن لها دورا حيويا وقت المرض نفسه، فخلص إلى القول: "وأما مطالعة المرض، فهي لحظة

---

(١) فن الشعر: أرسطوطاليس، ترجمة: عبد الرحمن بدوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط١، ١٩٥٣، ص ١٨.

(٢) سورة الإسراء: الآية ٨٢.

استثنائية، ولكنها لذلك أكثر فعالية؛ فالساعات الطويلة التي يقضيها المريض في السرير تتيح له مطالعات عميقة لا تتاح له الفرصة لأن يكررها"(١).

وكذلك معيار الاختيار الذي يتأسس على جودة اختيار الأستاذ للنصوص القرائية؛ فلابد أن تحظى النصوص المختارة برضا الطلاب، بأن تندرج في دائرة اهتماماتهم العمرية والنفسية والمعرفية؛ لأن من شأن مراعاة اتجاهات الطلاب وحاجاتهم أن يخدم ترسيخ حبّ القراءة في نفوسهم. يقول علي أحمد مدكور: "فإن مادة القراءة لابد أن تثير شوق القارئ وتقديره، وأن تجعله يحسّ أهمية ما يقرأ في فكره، وعمله، وحياته الاجتماعية والاقتصادية والفنية والروحية"(٢).

وهكذا، ينبغي لدرس مهارات القراءة أن يتحول إلى ورشة يديرها أساتذة مبدعون، غرضها المركزي هو تحبيب القراءة في نفوس الطلاب وتحويل مهاراتها إلى آليات للتعامل الإيجابي مع الذات والعالم. وقد أثبتت التجارب الميدانية أن انتهاج خطة واحدة في تدريس النصوص يقتل هذا الغرض، ويقلبه رأسا على عقب؛ لأنه يسعى بالتعلم إلى نوع من الميكانيكية المملة التي تغدو مجرد تمارين جافة، يتوجب على الطلاب تثبيتها في الذاكرة لإعادتها زمن الامتحانات.

بينما المؤمّل من هذه التعلّمات هو استثارة فضول المناقشة لدى الطلاب، والدفع بالقراءة لتكون بمثابة كوة يطلّون منها على ذواتهم وشرطهم التاريخي والثقافي

---

(١) سوسيولوجيا الأدب: روبرت إسكاربيت، ترجمة: آمال أنطوان عرموني، عويدات للنشر، بيروت -لبنان، ط٣، ١٩٩٩، ص ١٢٨.

(٢) تدريس فنون اللغة العربية: علي أحمد مدكور، دار الشواف للنشر والتوزيع، القاهرة، ط١، ١٩٩١، ص ١٥٠.

والحياتي، فيجدون في هذه النصوص المختارة ما يحملهم على التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم.

وكلّما أوغل الأستاذ في الاستثمار المبدع للاستثارة والاختيار وإشراك الطلاب في حصصه الدراسية، أدى ذلك إلى ترسيخ لذة القراءة، وأسهم في نقلها من فضاء الجامعة إلى محيطها العام، مما قد يساعد على جعل القراءة شأنا جماعيا، ينقلها من المدى القصير في قاعات الدرس إلى مدى الحياة.

٣ -٢ المدخل التمهيري:

لا ينحصر دور تدريس القراءة في تعليم اللغة فحسب، وإنما يمتد إلى تعليم المهارات الدنيا والعليا التي من شأنها أن تبني فردا قادرا على مواجهة التحديات المختلفة في حياته العلمية والعامة؛ بل يمكن "تشبيه عملية القراءة بمهمة من مهام حلّ المشكلات، وللوصول لحلّ المشكلة –أي الفهم الكامل للنص - فإن على القارئ القيام بممارسة عمليات التفكير المختلفة في كل مستوى من مستويات الفهم، تبعا للهدف من القراءة"[(١)].

وقد أبرز فولفغانغ إيزر أحد رواد نظرية التلقي في مدرسة الكونستنس الألمانية هذا البعد الإشكالي لفعل القراءة أثناء حديثه عن مفهوم "وجهة النظر الجوّالة" التي يتسلّح بها القارئ من أجل تشييد قراءة نسقية حية للنص، وفيها يزاوج بين لحظة التذكّر التي تدمج القارئ في النص المقروء ولحظة التوقّع التي تحرره من هذا الاندماج. يقول إيزر: "إن وجهة النظر الجوالة هي وسيلة من وسائل وصف الطريقة التي يكون بها القارئ حاضرا في النص. ويقع هذا الحضور عند نقطة التقاء الذاكرة بالتوقع.

---

(١) تعليم التفكير من خلال القراءة: رشا عبد الله، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط١، ٢٠١٤، ص ٣١.

وتُحدث الطريقة الجدلية الناتجة عن ذلك تعديلا متواصلا للذاكرة، وتعقيدا متواصلا للتوقع"[١].

وعلى هذا الاعتبار، فالتعامل مع الحياة لا يختلف عن التعامل مع النصوص إلا في الدرجة والنوع؛ لأن كليهما يحتاج إلى الفهم والتحليل والمقارنة والاستدلال وإبداء وجهة النظر واتخاذ القرار، وغير ذلك من المهارات الذهنية التي يمكن حملها على مفهوم "وجهة النظر الجوالة". ويمكن استثمار هذا التشابه في تجسير تلك المهارات، والعمل التربوي على تحويلها من فضاء النص إلى فضاء الحياة، مما يعلي من شأن القراءة، ويمنح تعلماتنا معنى حيّا، بحيث تصبح الحياة في قلب اهتمامات مؤسساتنا الجامعية. وبذلك لا نستغرب إذا قال جان جاك روسو عن تربية إميل: "العيش هو المهنة التي سأجعله يتعلمها"[٢].

إنه "لا يمكن تنمية القدرة على الحياة من دون تنمية القدرة على التفكير، ولاسيما التفكير النقدي"[٣] الذي يبرز في عمليات القراءة بوضوح، تلك العمليات التي "تحتلّ أهمية كبيرة لدى الإنسان؛ إذ إنها تحدد نجاح الفرد في الحياة العامة، فمن الصعب أن نجد نشاطا لا يتطلّب القراءة"[٤].

إن الهدف الأسمى من درس القراءة هو استثمار المهارات الذهنية لصناعة طالب يجافي السذاجة، ويطلب التفكير المتسق؛ ولعل هذا الهدف هو أحد أهم مرامي وظيفة التعليم في مختلف مشاربها التخصصية. لذا انتقد مانغويل مؤسسات التعليم التي

---

(١) فعل القراءة: فولفغانغ إيزر، ترجمة: حميد لحمداني والجيلالي الكدية، مكتبة المناهل، فاس، ص ٦٩ -٧٠.

(٢) نفسه، ص ٢٦.

(٣) التداوي بالفلسفة: سعيد ناشيد، دار التنوير للطباعة والنشر، تونس، ط١، ٢٠١٨، ص ٩.

(٤) تعليم التفكير من خلال القراءة: رشا عبد الله، الدار المصرية اللبنانية، ط١، القاهرة، ٢٠١٤، ص ٢٠.

سارت في ركاب "المهننة"، متناسية البعد التأملي التفكيري، يقول: "لم تعد مؤسساتنا التعليمية تحض على التفكير من أجل التفكير، ومن أجل التمرين الحر للخيال. لقد أضحت المدارس والمعاهد بمنزلة معسكرات تدريب لعمال حرفيين، بدلا من أن تكون منتديات للتساؤل والنقاش، ولم تعد الكليات والجامعات حواضن لأولئك المتسائلين الذين دعاهم فرانسيس بيكون في القرن السادس عشر بـــ "تجار النور"، فنحن نُعلّم أنفسنا أن تسأل: كم سيكلّف؟ وكم سيستغرق؟ بدلا من أن تسأل: لماذا؟ (...) إن سؤال لماذا؟ حين يحدس به الأطفال هو سؤال يضع هدفنا، دائما وأبدا، فيما وراء الأفق"[(١)].

تبدو ملاحظة مانغويل وجيهة إلى حد ما، لولا أنها تحض على تعليم التفكير من أجل التفكير. والأنفع أن يكون تعليم التفكير من أجل الحياة؛ لأن التعليم الأول قد يقود إلى الطوباوية، بينما التعليم الثاني يقود إلى النفعية.

وقد خصصت رشا عبد الله للقراءة والتفكير كتابا خاصا وسمته بــ"تعليم التفكير من خلال القراءة"، منطلقة من تأكيد "العديد من الدراسات على وجود علاقة ارتباط بين القراءة والتفكير، واعتبار القراءة نشاطا تفكيريا"[(٢)]، مما يدل على أهمية القراءة في تنمية المهارات الذهنية للطالب. غير أنه لا يجب أن تبقى تلك المهارات حبيسة الفصول التي تعنى بتدريس القراءة، بل عليها أن تتطور في الحياة الاجتماعية للطالب. وهذا ما يجب أن يستحضره المدرس والمؤسسة معا.

تقوم عملية القراءة في الأدبيات الحديثة على ثلاث لحظات قرائية متوالية:

---

(١) الفضول: ألبرتو مانغويل، ترجمة: إبراهيم قعدوني، دار الساقي، بيروت -لبنان، ط١، ٢٠١٧، ص ١٣.

(٢) تعليم التفكير من خلال القراءة: رشا عبد الله، ص ٣١.

لحظة الافتراض القرائي: وذلك بالوقوف عند النصوص الموازية أو العتبات، فتتكوّن لدى الطالب سيناريوهات معينة عن طبيعة النص وموضوعه، مما يسهم في بناء افتراض أو افتراضات ممكنة. وهذا الجانب يمكن أن يسمو به الأستاذ نحو الحياة؛ لأن ذلك الطالب يجب أن يتعلم مهارة الافتراض بناء على تحليل جملة من المؤشرات المبعثرة، دون أن تنحصر ممارساته بالضرورة في النص القرائي، بل يجب أن يوظفها في حياته الواسعة ليقرأ بها العالم المحيط به. والأمثلة على ذلك كثيرة، فكثير من الناس يفشل في بناء الفرضية السليمة في الحياة؛ لأنه لم يتمهّر على قراءة العلامات والمؤشرات المتناثرة. وقد يقود بعضهم ذلك إلى نهايات مفجعة وأليمة، حيث يقعون ضحية لسوء الافتراض. والحياة تغصّ بأولئك الذين وقعوا في مشاكل عصيبة من لدن أقرانهم أو حتى من أناس غرباء، بسبب أنهم افترضوا فيهم كل الخير، بناء على قراءة ناقصة أو غير دقيقة للمؤشرات المرافقة.

لحظة الفهم القرائي: ويسعى فيها درس القراءة إلى فهم الفكرة الرئيسة للنص، وما يتفرّع عنها من مضامين فرعية، باعتماد شبكات ذهنية تراعي التصنيف الأجناسي للنص، والبناء الجمالي والتداولي. ولحظة الفهم عابرة للمجالات، وقادرة على الانتقال من المجال الأكاديمي إلى المجال الحياتي. وبذلك، تسمح للأستاذ بتجسير مهارات الفهم السليم لتغدو عُدّة استراتيجية في التفاعل المنتِج مع المواقف التواصلية التي تملأ حياتنا الواقعية والافتراضية.

إننا في أمس الحاجة إلى معالجة أحد أمراض البشرية وهو سوء الفهم أو الفهم المغلوط الذي تعجّ به حياتنا اليومية، ويؤدي إلى نتائج سلبية على حياة الأفراد والمجتمعات. وتقتدر مهارات الفهم القرائي بما تقدمه من خطوات وإجراءات على

مساعدة الأفراد من أجل تطوير كفاءة الفهم عندهم لكل ما يحيط بهم في مواقفهم التواصلية والمعرفية المختلفة.

لحظة النقد القرائي: تعدّ هذه اللحظة الثالثة من أهم لحظات القراءة، وفيها يتحوّل الطالب من فهم المقروء إلى نقده والتعبير عن رأيه في أفكاره الصريحة والضمنية. وهي لحظة تُنشِّط فعل القراءة، وتعطي للقارئ دورا بارزا في المشاركة البنّاءة والفعّالة.

يقول فتحي علي إبراهيم يونس: "ولعلّ الاتجاه في تعليم القراءة إلى الجانب العقلي، أو إلى جانب التفكير الناقد بدأ بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، حيث تبيّن أن الألمان -بصفة خاصة - قد وقعوا ضحية الكذب والافتراءات العرقية التي كانت سائدة في الكتابات الألمانية قبل الحرب العالمية الثانية"[١]. ويستفاد من هذا المعطى أن تدريس القراءة مرهون بالتحولات الفكرية والسياسية للأمم؛ أي أنه يتغير بحسب الحاجات والإكراهات المستجدة كما يتضح في التجربة الألمانية؛ بمعنى أن المجتمع يؤثر في تطور الدرس القرائي، ليتواءم مع خططه واستراتيجياته الحيوية. كما أن الغرض من التفكير الناقد في درس القراءة هو تأهيل الأفراد لمجابهة الافتراءات المضلّلة والنزعات الهدّامة.

إننا لا يجب أن نضيّق الخناق على النقد القرائي حتى يقتصر على النصوص فحسب، ولكن يجب أن نوسع دائرة الاهتمام حتى تستوعب صنوف المواقف الحياتية؛ فقد يقع الطالب في حياته وجها لوجه أمام خطر خطابات الكراهية والعنف والتمييز التي تفد داخليا أو خارجيا عبر التواصل الواقعي أو التواصل الرقمي. ويمكن أن يكون ضحية إذا كانت تنقصه كفاءة النقد القرائي، لكنه إذا امتلكها وكان قادرا على تحويلها

---

(١) أفكار حول موضوع القراءة وتنمية التفكير: فتحي علي إبراهيم يونس، ضمن "القراءة وتنمية التفكير"، أعمال المؤتمر العلمي الرابع، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للقراءة، ط١، ٢٠٠٤، ص ٢٥.

في السياقات الجديدة سيستطيع نقد ذلك الخطاب الهدّام، وسيحمي نفسه ومجتمعه من تبعاته الخطيرة.

ولن يستطيع الطالب تجسير هذه المهارات الذهنية بالكفاءة المطلوبة، ما لم يعتمد المدرس تقنية ما وراء المعرفة لإيضاح العمليات الذهنية التي يشتغل بها في عملية القراءة، ونقلها من المعرفة الإضمارية إلى المعرفة التصريحية؛ إذ يشير "مصطلح ما وراء المعرفة إلى عمليات التفكير في التفكير أو المراقبة الذاتية والاستخدام الواعي لاستراتيجيات التعلم بمعنى تعلم الفرد كيف يتعلم (...) وهذا يعني قدرته على التخطيط الواعي ووعيه بالخطوات التي يتخذها لحل المشكلة التي يفكّر في حلّ لها، وقدرته على تقييم كفاءة تفكيره"[(١)].

ويكفل هذا الوعي بآليات العمل معرفة ما يجري في خبايا التحليل بدقة، وهو ما من شأنه أن يسهّل إمكانية تحويل تلك الآليات من السياق التعليمي إلى السياق التعاملي.

٣ -٣ المدخل القيمي:

تعد القراءة محفلا تربويا لإنماء المعارف والمهارات والقيم، من أجل بناء شخصية متوازنة ومتكاملة، تستفيد من المعطى القرائي، وتقتدر على بلورته في الأنشطة اليومية.

---

(١) استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء: محسن علي عطية، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ط١، ٢٠١٤، ص ١٣٩.

وحينما نربط تدريس القراءة بالتربية على القيم، فإننا "نمسّ مباشرة جوهر الإنسان من جهة، ومجال التدافع الحضاري الحقيقي من جهة أخرى"[١]؛ لأن القيم هي مقاييس معيارية تتفق عليها الجماعة، لتنظيم سلوكاتها وتعاملاتها ورؤيتها.

وتسهم القراءة في ترصيد القيم، وتمييز الصالح من الطالح فيها، بما توفره للذات القارئة من تنويعات نصية سردية وشعرية وخطابية قابلة لتنزيل القيم بطرق حيوية غير إملائية أو ووعظية. وهذا ما يجعل درس القراءة مناسبة عزيزة لترسيخ القيم النبيلة في أبعادها الدينية والوطنية والإنسانية، مع ضرورة انتباه المدرس إلى الخصوصية التربوية لهذا الترسيخ، حيث "يتّسع مجال القيمة وتتطور مستوياتها بتطور النضج العقلي والعاطفي والنفسي للمتعلّم، كما تتطور بتطور احتكاكه مع المحيط من الأسرة إلى الأقران، فالوسط الاجتماعي العام، ثم الاهتمامات الوطنية والإنسانية الكونية. وإن البناء التربوي للقيمة في نفوس المتعلمين يقتضي ضبط هذه المجالات والمستويات لنعرف الأولويات في عملية الإدماج"[٢].

ولا شك أن الغرض من التربية على القيم في المقاربات التربوية المعاصرة لا يراد منه حصرها في قاعة الدرس وتطبيقها في الاختبارات، ولكن الأهم هو إشباع الفرد بها لتصبح مرجعية تأطيرية في أفعاله وأقواله داخل الفصول الدراسية وخارجها في الحياة العامة التي يحيا فيها. فما أحوج مؤسساتنا التعليمية إلى تمثل رؤية

---

(١) القيم الإسلامية في المنظومة التربوية: خالد الصمدي، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، ٢٠٠٨، المغرب، ص ١٩.

(٢) نفسه، ص ٣٨.

كونفشيوس: "إن أجمل منظر في العالم هو طفل يمشي بثقة على طريق الحياة بعد أن عرّفتَه على الطريق"[(١)]!

ولكي تساعد القراءة هذا الفتى ليمشي بثقة على طريق الحياة، لا بد من استحضار الجوانب التربوية الآتية:

اختيار النصوص: ينبغي على المدرس أن يختار النصوص القرائية بعناية فائقة، فليس أي نص قابلا ليكون موضوعا للدراسة القيمية. بل المعوّل عليه هو تلك النصوص التي تبنى على القيم المركزية التي تمس حياة الطلاب، بغض النظر عن زمنية النصوص هل هي تراثية أو معاصرة. ويستحسن تربويا اختيار النصوص التي تتدافع فيها القيم، لتبرز للطلاب القيم الإيجابية في مقابل القيم السلبية؛ لأن "تعليم القيم عبر المواقف القيمية المتصارعة يضع المتعلم مع الخبرة القيمية المباشرة، ولا يقف به عند الدراسة النظرية التي تفرض القيم فرضا دون تأسيسها على رؤية واضحة، وقاعدة معرفية ووجدانية حقيقية"[(٢)].

وليس بالضرورة أن تكون القيم صريحة تجهر بنفسها في النصوص، فقد تكون القيم المضمرة في ثنايا النصوص أنفع في حمل الطالب على كشفها، والاحتجاج لها.

مناقشة القيم: يخصص المدرس في حصته حيّزا زمنيا لمناقشة قيم النص، ويفسح المجال للطلاب بكشفها، ومقابلة بعضها ببعض، واختيار الملائم منها. كما يمكن للمدرس نقل النقاش من دائرة النص إلى دوائر الواقع المحيط بالطلاب عن طريق

---

(١) بناء الذكاء الأخلاقي: ميشيل بروربا، ترجمة: سعد الحسني، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، ط١، ٢٠٠٧، ص ٣١٥.

(٢) تعلّم القيم وتعليمها: تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم: ماجد زكي الجلاد، دار المسيرة، الأردن، ط١، ٢٠٠٥، ص ٩٥.

آلية حلّ المشكلات، حيث يجعل "القضايا القيمية جزءا من حياة الطلبة وواقعهم المعيش، وهي بذلك تعطي القيم معنى وجودها، وتجعلها موضوعا حيّا لا خياليا أو جامدا، فهذه القيم تثار في مشكلات يلمسها الطالب ويعيشها وقد يمرّ بها في مواقف حياته اليومية، فهي ليست شعارا يُرفع أو رؤى تُتخيّل بل واقع حيّ يُشاهد، مما يدفع الطلبة للاهتمام بها، وتعزيز رغبتهم في تعلّمها ودراستها، وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحوها"[1].

استثمار القيم: قد يطلب المدرس من طلابه استثمار قيمة من القيم المدروسة في أنشطة لاصفية متنوعة، على شكل دعامات بصرية أو ملفات بحثية، شريطة معالجة موضوعات حيّة تبحث في القضايا الفردية أو الوطنية أو العالمية.

خاتمة:

سعت هذه الدراسة إلى تقديم تصوّر يستهدف ضخّ دماء جديدة في تدريس مهارة القراءة، بحيث تدعو إلى العمل على ربطه بالحياة، مما فرض عليها الانطلاق من نقد "جامعة الأسوار" التي تبني تعلّمات متعالية لها صلات ضيقة بحاجات الأفراد والمجتمع، واستعاضتها بـ"جامعات بلا أسوار" التي تجعل المجتمع المحيط بها في دائرة اهتمامها وصلب أولوياتها.

وتأتي مهارة القراءة، وفق هذا التحول الاستراتيجي، لتسهم في تغذية طموح التغيير الذي نتوخاه في كلياتنا الإنسانية، خصوصا أن التطورات الإبيستمولوجية والتربوية للقراءة قادتها لأن ترتقي من مستوى الفهم وتعليم اللغة إلى مستوى تعبئة

---

[1] نفسه، ص ١٥٦.

الفرد بالكفاءات اللازمة للتموقع الإيجابي الفعّال في بناء حياة أفضل له ولجماعته وللإنسانية جمعاء.

وتأسيسا على ما سلف، اقترحت الدراسة ثلاثة مداخل بمثابة جسورا تربط بين التعلّمات القرائية في الجامعة وتطبيقاتها العملية في المجتمع، وهي: المدخل الترسيخي الذي يتغيا ترسيخ فعل القراءة في النفوس مدى الحياة، والمدخل المهاري الذي يهدف إلى تأهيل الطلاب بالمهارات الذهنية الضرورية لمواجهة المواقف الحياتية المتنوعة، والمدخل القيمي الذي يتطلّع إلى تربية الطلاب على القيم الإسلامية والوطنية والإنسانية لمجابهة التحديات والمساهمة في المشترك الإنساني.

المصادر والمراجع

[١] القرآن الكريم، برواية ورش عن نافع.

[٢] أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها: عبد الفتاح حسن البجة، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط٤، ٢٠١٦.

[٣] إشكالية القراءة والتلقي: النظرية والممارسة: محمد صابر عبيد، ندوة القراءة وإشكالية المنهج، جمع وتقديم: الهادي الجطلاوي، جامعة نزوى، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠١١.

[٤] أفكار حول موضوع القراءة وتنمية التفكير: فتحي علي إبراهيم يونس، ضمن "القراءة وتنمية التفكير"، أعمال المؤتمر العلمي الرابع، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للقراءة، ط١، ٢٠٠٤.

[٥] آليات اكتساب وممارسة الفعل القرائي: مقاربة سيكو - بيداغوجية: أحمد خالدي، مجلة الحوار الثقافي، مخبر حوار الحضارات والتنوع الثقافي وثقافة السلم، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر، المجلد ٦، العدد ٤، ٢٠٠٨.

[٦] بناء الذكاء الأخلاقي: ميشيل بروربا، ترجمة: سعد الحسني، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، ط١، ٢٠٠٧.

[٧] التداوي بالفلسفة: سعيد ناشيد، دار التنوير للطباعة والنشر، تونس، ط١، ٢٠١٨.

[٨] تدريس فنون اللغة العربية: علي أحمد مدكور، دار الشواف للنشر والتوزيع، القاهرة، ط١، ١٩٩١.

[٩] تدريس القراءة: دليل نظري: عبد اللطيف الجابري وعبد الرحيم آيت دوصو والمصطفى حاجي، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، ط١ ، ٢٠٠٤.
[١٠] تعلّم القيم وتعليمها: تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم: ماجد زكي الجلاد، دار المسيرة، الأردن، ط١ ، ٢٠٠٥.
[١١] تعليم التفكير من خلال القراءة: رشا عبد الله، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط١ ، ٢٠١٤
[١٢] الفضول: ألبرتو مانغويل، ترجمة: إبراهيم قعدوني، دار الساقي، بيروت -لبنان، ط١ ، ٢٠١٧.
[١٣] فعل القراءة: فولفغانغ إيزر، ترجمة: حميد لحمداني والجيلالي الكدية، مكتبة المناهل، فاس.
[١٤] فن الشعر: أرسطوطاليس، ترجمة: عبد الرحمن بدوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط١ ، ١٩٥٣.
[١٥] فن القراءة: ألبرتو مانغويل، ترجمة: عباس المفرجي، دار المدى، العراق، ط١ ، ٢٠١٤.
[١٦] القارئ في النص: مقالات في الجمهور والتأويل، تحرير: سوزان روبين سليمان وإنجي كروسمان، ترجمة: حسن ناظم وعلي حاكم صالح، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت -لبنان، ط١ ، ٢٠٠٧.
[١٧] القيم الإسلامية في المنظومة التربوية: خالد الصمدي، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، ٢٠٠٨ ، المغرب.
[١٨] استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء: محسن علي عطية، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ط١ ، ٢٠١٤.

[١٩] سوسيولوجيا الأدب: روبرت إسكاربيت، ترجمة: آمال أنطوان عرموني، عويدات للنشر، بيروت -لبنان، ط٣، ١٩٩٩.

[٢٠] شمس العرب تسطع على الغرب: زِغْريدْ هُونْكِه، ترجمة: فاروق بيضون وكمال دسوقي، مراجعة: مارون عيسى الخوري، دار الجيل، بيروت، ط٨، ١٩٩٣.

[٢١] العلاج بالقراءة: كيف تصنع مجتمعا قارئا؟: حسن آل حمادة، أطياف للنشر والتوزيع، السعودية، ط ٣، ٢٠١٤.

[٢٢] وصايا: محمد الرطيان، دار مدارك للنشر، دبي، ط٢، ٢٠١٢.